Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270208
Centre d'intérêt: 34

Pelletier, Guy.

Le jeune immigrant dans le système scolaire : une étude socio-scolaire réalisée sur les finissants des classes d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal / Guy Pelletier avec la collab. de Manuel Crespo. -- [Montréal] : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1980.
iii, 210 f. ; 28 cm. -- (Recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Rapport : 1)

"Ce rapport est publié grâce à une subvention spéciale du Ministère de l'éducation du Québec".

Cote Dewey: 370.19'342'09714/P388j Cote LC: LC/214.33/.M

Descripteur(s): *Classe d'accueil *Immigrant *Intégration scolaire *Intégration sociale *Groupe ethnique *Rendement scolaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec)

Rapport d'une recherche réalisée afin: 1. de connaître le cheminement scolaire du jeune immigrant qui a fréquenté les classes d'accueil de la CECM après son intégration dans les classes régulières; 2. de connaître le jugement que le milieu scolaire, le plus proche et le plus actuel de ce dernier, porte sur l'état de son intégration socio-scolaire. La recherche a été entreprise parce qu'au terme de dix années de fonctionnement, il s'avérait important de procéder à une évaluation de l'impact véritable des classes d'accueil sur la préparation et l'intégration des enfants d'immigrants au réseau scolaire régulier.

Pour les fins de l'enquête, un échantillon de 300 élèves a été constitué à partir des finissants des classes d'accueil des années scolaires 1974-1975, 1975-1976 et 1976-1977. Pour chacune de ces années, cent élèves ont été sélectionnés en fonction de divers critères: la fréquentation d'une école de la CECM (au niveau primaire ou secondaire) et le poids relatif des différentes ethnies. L'échantillon représente près de 4% de l'ensemble des élèves ayant fréquenté les classes d'accueil au cours de ces trois années. Le profil scolaire des élèves a été étudié à partir de leur dossier cumulatif. Le degré d'intégration socio-scolaire a été évalué à l'aide d'un questionnaire expédié aux enseignants ayant eu dans leur classe un ou des élèves de l'échantillon.

Dans l'ensemble, les enfants d'immigrants ayant fait un stage au sein des classes d'accueil de la CECM réussissent adéquatement leur intégration au sein des classes régulières et ont des performances scolaires comparables, parfois même légèrement supérieures, à l'ensemble des autres élèves. De plus, certains résultats portent à croire que

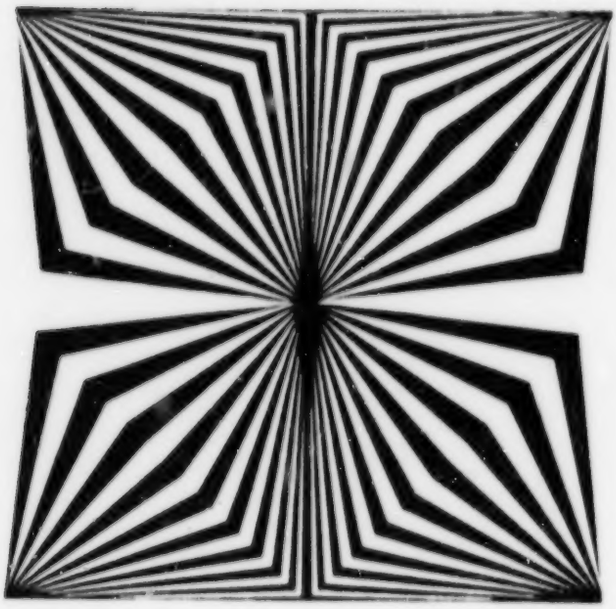
l'intégration sociale des élèves et leurs performances ou comportements scolaires semblent être situés sur des continuums différents. Enfin, certaines variables socio-démographiques ont des influences diverses sur ces deux dimensions.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Commission des écoles catholiques de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270208

Recherche
Faculté des Sciences de l'éducation

Série: RAPPORT No 1



Le jeune immigrant dans le système scolaire

par

Guy Pelletier

Université de Montréal

E D U Q 8270208

LE JEUNE IMMIGRANT DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

UNE ETUDE SOCIO-SCOLAIRE REALISEE SUR LES FINISSANTS DES CLASSES D'ACCUEIL DE LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

GUY PELLETIER, professeur
à la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université de Montréal

Avec la collaboration de
MANUEL CRESPO, professeur
à la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université de Montréal

1980

Ce rapport est publié grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Education du Québec.

"Sachez que les immigrants sont très bien acceptés et s'intègrent très vite dans nos classes et sont souvent pour nous une richesse ...!"

Commentaire d'une enseignante
de l'élémentaire

TABLE DES MATIÈRES

		Page
SOMMAIRE		1
1.0.	INTRODUCTION	2
2.0.	OBJET DE LA RECHERCHE	5
	2.1. But de la recherche.	6
	2.2. Nature de la recherche	7
	2.3. Limites de la recherche.	7
3.0.	METHODOLOGIE	9
	3.1. L'échantillon.	10
	3.2. Le questionnaire	11
	3.3. Les dossiers cumulatifs.	11
4.0.	LES RESULTATS	13
	4.1. Les répondants	14
	4.1.1. Description des répondants	14
	4.1.2. Les répondants face à l'enseignement à des classes multi-ethniques.	15
	4.2. L'échantillon.	20
	4.2.1. Description de l'échantillon	20
	4.2.2. Variables socio-démographiques et origine ethnique	29
	4.2.3. Variables socio-démographiques et les cohortes	35

4.3. L'intégration sociale 38

4.3.1. La nature de la réussite de l'intégration sociale pour l'ensemble des enfants d'immigrants. 38

4.3.2. Intégration sociale et origine ethnique . . . 44

4.3.3. Intégration sociale et cohortes 45

4.4. L'intégration scolaire. 50

4.4.1. Les attitudes et les comportements scolaires 50

4.4.2. La performance scolaire 58

4.5. Le profil scolaire. 65

4.5.1. Profil scolaire selon les répondants. 65

4.5.2. Profil scolaire selon les dossiers cumulatifs 69

4.5.2.1. Profil scolaire des élèves de l'élémentaire. 71

4.5.2.2. Profil scolaire des élèves du secondaire 75

5.0. ELABORATION D'UN MODELE D'INTEGRATION SOCIALE ET SCOLAIRE . 84

5.1. Méthodologie. 85

5.2. Les déterminants de la performance scolaire et de l'intégration sociale. 90

5.2.1. Les déterminants de la performance scolaire . 92

5.2.2. Les déterminants de l'intégration sociale . . 95

5.2.3. Sexe, performance scolaire et intégration sociale 96

5.3. L'ethnie, la performance scolaire et l'intégration sociale 103

5.4. Essai d'interprétation. 106

6.0. LES CLASSES D'ACCUEIL 111

6.1. Les répondants et les classes d'accueil 113

6.2. Commentaires sur les classes d'accueil. 115

7.0. CONCLUSION. 118

APPENDICE I : Questionnaire 126

APPENDICE II : Distribution des réponses au questionnaire 141

APPENDICE III : Commentaires des répondants 164

APPENDICE IV : Tableaux 177

APPENDICE V : Niveau scolaire, performance et intégration sociale. 205

SOMMAIRE

Les classes d'accueil existent au sein de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) depuis maintenant une dizaine d'années. La présente recherche a été réalisée à la demande de la C.E.C.M. afin:

1) de connaître le cheminement scolaire du jeune immigrant qui a fréquenté les classes d'accueil et
2) de connaître le jugement que le milieu scolaire, le plus proche et le plus actuel de ce dernier, porte sur l'état de son intégration socio-scolaire.

Un échantillon de 300 élèves fut constitué pour cette fin, à partir des finissants des classes d'accueil des années scolaires 1974-75, 1975-76 et 1976-77. Le profil scolaire de ces derniers a été étudié à partir de leur dossier cumulatif. De plus, un questionnaire fut distribué auprès de l'enseignant connaissant relativement bien la situation actuelle de l'élève sélectionné.

L'analyse des résultats révéla que dans l'ensemble les enfants d'immigrants ayant fait un stage au sein des classes d'accueil de la C.E.C.M. réussissent adéquatement leur intégration au sein des classes régulières et ont des performances scolaires comparables, parfois même légèrement supérieures à l'ensemble des autres élèves de cette commission scolaire. De plus, certains résultats de la recherche portent à croire que l'intégration sociale des élèves et leurs performances ou comportements scolaires semblent être situés sur des continuums différents. Enfin, certaines variables socio-démographiques ont des influences diverses sur ces deux dimensions.

1980

1.0. Introduction

Les classes d'accueil existent au sein de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal depuis bientôt une décennie. Le projet expérimental de l'époque s'est considérablement développé et représente un premier effort d'ouverture, d'accueil et d'encadrement pédagogique des enfants d'immigrants. Cette clientèle scolaire particulière s'est considérablement accrue au cours de ces dernières années et rien ne laisse actuellement prévoir qu'elle diminuera dans un avenir prochain.

Au terme de ces dix années de fonctionnement et face au développement à venir, il s'avérait important de procéder à une évaluation de l'impact véritable de ces dernières sur la préparation et l'intégration des enfants d'immigrants au réseau scolaire régulier. C'est le but que la présente recherche tentera de poursuivre en orientant son action sur les deux principaux axes suivants: la mesure de la réussite scolaire actuelle de ces élèves et l'étude de leur profil scolaire depuis leur départ des classes d'accueil.

Un échantillon de trois cents élèves fut tiré à même les finissants des classes d'accueil des promotions 1974-75, 1975-76 et 1976-77. Ce sont de ces cas-types que nous traiterons ici afin de déterminer la réussite socio-scolaire au sein des classes régulières des enfants d'immigrants ayant fait un stage dans les classes d'accueil.

Le présent rapport de recherche se divise en sept chapitres. Les premiers chapitres révèlent les aspects particuliers de la recherche et la méthodologie utilisée. Le quatrième chapitre présente les résultats

d'un sondage effectué auprès des agents de l'école les plus près - dans la mesure du possible de l'élève. Ce chapitre se subdivise en un certain nombre de sections dans lesquelles sont décrits les répondants, l'échantillon, la nature de la réussite de l'intégration sociale et la performance scolaire actuelle. Enfin, une dernière section étudie le profil scolaire des élèves depuis leur départ des classes d'accueil.

Le cinquième chapitre est consacré à l'élaboration d'un modèle d'intégration socio-scolaire où nous tenterons d'identifier, suivant les données, les principaux déterminants intervenant dans la réussite scolaire des enfants d'immigrants.

Le chapitre suivant traite de la perception et des informations qu'ont les répondants des classes d'accueil. Enfin, le dernier chapitre est réservé à la discussion de l'ensemble des résultats et à la conclusion de l'étude.

Le rapport se termine par une série d'appendices, où le lecteur intéressé pourra retrouver le questionnaire, la distribution des réponses à ce dernier, l'ensemble des commentaires des répondants, plusieurs tableaux d'analyse et une étude de l'influence des niveaux scolaires sur la performance et l'intégration sociale des élèves.

2.0. Objet de la recherche

2.1. But de la recherche

Depuis maintenant une dizaine d'années, la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) a mis en opération des classes d'accueil dans le but de faciliter l'insertion des enfants d'immigrants dans son réseau scolaire régulier.

Quelques recherches ont déjà été réalisées sur certains aspects pédagogiques ou institutionnels de l'expérience, certaines par des agents extérieurs (Andreani et al., 1978; Maheu, 1976), d'autres par le Bureau de l'accueil lui-même.

La présente recherche veut apporter des éclaircissements complémentaires à ces différentes recherches et, par une saisie plus globale de la réalité scolaire, révéler la qualité de l'intégration sociale et scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil de la C.E.C.M.

A cette fin, la recherche sera orientée et développée suivant les deux principaux objectifs suivants:

a) connaître le cheminement scolaire du jeune immigrant dans le réseau de la C.E.C.M., depuis le moment où il a quitté les classes d'accueil pour intégrer les classes régulières;

b) connaître le jugement que le milieu scolaire, le plus proche et le plus actuel du jeune immigrant, porte sur l'état de son intégration socio-scolaire.

2.2. Nature de la recherche

De par ses objectifs, la présente recherche est à la fois exploratoire et descriptive (Selltiz et al., 1976*, tr., 1977, p. 90). Elle est exploratoire en ce sens qu'elle permet de se familiariser avec un phénomène relativement récent et pourra susciter éventuellement le développement de nouvelles intuitions sur le sujets. Elle est descriptive parce qu'elle tend à révéler une image exacte des caractéristiques d'un groupe d'individus dans une situation donnée. De plus, elle est aussi explicative parce qu'elle essaie d'énoncer un modèle prédictif d'intégration socio-scolaire.

Cette recherche sera donc susceptible de constituer un premier jalon pour une étude plus large de la réussite sociale et scolaire des enfants d'immigrants au sein de la C.E.C.M.

2.3. Limites de la recherche

Cette recherche, comme toute autre d'ailleurs, possède un certain nombre de limites. Premièrement, il est important de souligner que les résultats ne sont pas généralisables à tous les enfants d'immigrants fréquentant les classes régulières de la C.E.C.M. Ils ne sont valables que pour ceux qui ont fréquenté les classes d'accueil de cette institution. De plus, à l'occasion, nous avons formulé des réserves sur l'interprétation de certains résultats.

---

* Selltiz, C. et al. (1976). Research methods in social relations, New-York: H.R.W. Inc. Traduit par Bélanger, D. (1977), Les méthodes de recherche en sciences sociales, Montréal: H.R.W. Ltée, 606 pp.

Deuxièmement, pour des raisons méthodologiques, nous avons retenu les enfants d'immigrants appartenant surtout aux minorités ethniques majoritaires au sein de l'ensemble des élèves de la C.E.C.M. En conséquence, si les résultats sont généralisables avec une certaine fiabilité pour l'ensemble des finissants des classes d'accueil, ils le sont aussi, mais avec une certaine prudence, pour ceux des minorités ethniques majoritaires; ils ne le sont pas pour les "minorités des minorités". A cet effet, soulignons qu'il existe au sein de la C.E.C.M. des élèves appartenant à plus de soixante-dix (70) ethnies différentes.

Enfin, la réussite de l'intégration sociale des enfants d'immigrants est celle perçue par les éducateurs. Nous ne discuterons pas du manque d'adéquation pouvant exister entre l'intégration perçue et l'intégration réelle. Pour les besoins de cette recherche, nous présumons que la perception de l'éducateur est relativement proche de la réalité. Et, si à l'occasion, il peut exister quelques biais individuels, nous estimons qu'ils deviennent négligeables lorsque l'on considère l'ensemble des répondants.

3.0. Méthodologie

3.1. L'échantillon

Un échantillon de 300 élèves fut constitué à partir des finissants des classes d'accueil des années scolaires 1974-75, 1975-76 et 1976-77.

Pour chacune de ces années, 100 élèves furent sélectionnés au hasard en fonction des critères suivants:

- 10 élèves ayant fréquenté les pré-maternelles d'accueil et ayant été dirigés par la suite vers les maternelles régulières;
- 50 élèves ayant fréquenté les maternelles de l'accueil ou des classes d'accueil de l'élémentaire et qui se trouvent actuellement dans les classes régulières du niveau élémentaire;
- 40 élèves ayant terminé leur stage en classes d'accueil de niveau secondaire et qui se trouvent présentement au niveau secondaire dans des classes régulières.

Il est à noter que les élèves retenus devaient encore fréquenter la C.E.C.M., pour que nous puissions obtenir d'eux notre mesure de l'intégration sociale. De plus, autant que possible, la sélection des élèves fut réalisée en tenant compte du poids relatif des différentes ethnies au sein des classes d'accueil de l'époque.

Enfin, l'échantillon tiré représente près de 4% de l'ensemble des élèves ayant fréquenté les classes d'accueil durant ces trois années. Il est décrit à la section 4.2.

3.2. Le questionnaire

La cueillette des données servant à déterminer certains aspects de la performance socio-scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil a été réalisée par voie de questionnaire. Celui-ci fut expédié, au début de juin 1979, aux enseignants ayant dans leur classe un ou des élèves de notre échantillon. Au niveau élémentaire, ce sont les titulaires de classe qui furent surtout invités à répondre à ce dernier, tandis qu'au niveau secondaire, ce furent les enseignants des principales matières ou tout autre éducateur connaissant relativement bien la situation de l'élève sélectionné.

Dans un premier temps, ce questionnaire permettait d'identifier l'élève et son environnement pédagogique quotidien. Une deuxième partie cernait certains aspects scolaires ayant trait à l'intégration sociale et à la performance scolaire. Enfin, une dernière partie recueillait quelques informations sur les répondants et leur connaissance du secteur de l'accueil aux immigrants.

Ce questionnaire est reproduit à l'appendice I.

3.3. Les dossiers cumulatifs

Pour les besoins de la présente recherche, nous avons eu accès aux dossiers cumulatifs des élèves de notre échantillon.

A partir de ces données informatisées, l'on a tenté d'établir le profil scolaire des jeunes immigrants en comparant leurs performances scolaires aux moyennes des classes qu'ils ont fréquentées. Comme il

existe trois cohortes différentes, l'on s'efforcera de suivre leur évolution au cours des trois années académiques suivantes: 1975-76, 1976-77, 1977-78. Lors de la cueillette des informations, les résultats scolaires de l'année 1978-79 n'étaient pas disponibles.

4.0. Les résultats

4.1 Les répondants

Dans le cadre de cette section, nous présentons les principales caractéristiques socio-démographiques des éducateurs qui ont répondu au questionnaire. Compte tenu qu'environ 25% de ces répondants nous ont formulé un certain nombre de commentaires sur leur expérience au sein de classes multi-ethniques, nous avons procédé à une analyse de contenu de ceux-ci et nous en révélerons, ici, quelques-uns des résultats.

4.1.1 Description des répondants

Le nombre de répondants aux questionnaires est de 191 et ils se répartissent de la façon suivante: 53.5% d'entre eux sont des titulaires, 20.2% des enseignants de français, 4.2% des enseignants de mathématiques, 14.1% des enseignants d'autres matières et enfin, dans 8% des cas, du personnel de direction ou d'autres catégories d'éducateurs. Uniquement 4.2% d'entre eux ont déjà oeuvré au sein de classes d'accueil.

Ils sont constitués en majorité de femmes. En effet, 67.2% d'entre eux sont de sexe féminin, alors que 32.8% sont de sexe masculin.

Leur moyenne d'âge est de 39 ans. Plus de 10% d'entre eux ont 50 ans et plus, alors qu'uniquement 3.3% ont moins de 30 ans. C'est dans l'ensemble un personnel scolaire qui se trouve dans l'âge mûr.

Compte tenu que les répondants sont relativement âgés, ils ont à leur crédit de nombreuses années d'expérience. A cet effet, la moyenne d'années d'expérience est de 17 ans. De fait, 32.4% d'entre eux ont plus de 20 années d'expérience dans l'enseignement.

Ils ont en moyenne 16 ans de scolarité reconnus par le Ministère de l'éducation du Québec. Près de 38% d'entre eux ont même 17 ans et plus, alors qu'environ 2.7% auraient 15 ans et moins.

La majorité, soit 74%, sont québécois de naissance. Des 26% qui sont d'origine immigrante, 18% résident au Québec depuis plus de 15 ans.

4.1.2 Les répondants face à l'enseignement à des classes multi-ethniques

Si dans l'ensemble ils ont de nombreuses années d'expérience dans le secteur scolaire, l'enseignement à des classes multi-ethniques est relativement une expérience récente pour eux. En effet, pour 44% des éducateurs, cela constitue un phénomène qui date de moins de 5 ans. Et, pour 16.8% d'entre eux, l'expérience est nouvelle (tableau 4.1.1). Cela est peut-être à l'origine des quelques commentaires suivants que nous ont faits certains répondants:

TABLEAU 4.1.1

Distribution du nombre d'années d'enseignement à des classes multi-ethniques

	N	%	% cumulé
2 ans et moins	29	16.8	16.8
3 à 5 ans	27	27.2	43.9
6 à 8 ans	24	13.9	57.8
9 à 11 ans	29	16.8	74.6
12 ans et plus	44	25.4	100.0
TOTAL	173	100.0	

Absence de réponses: 52

"Je trouve qu'il y aurait beaucoup de choses importantes à savoir sur les immigrants qui pourraient nous être utiles ..."

"Il serait intéressant et souhaitable aussi qu'on puisse communiquer aux professeurs des secteurs réguliers un supplément d'information et peut-être même, des moyens concrets pour bien intégrer ces élèves à nos groupes."

"Il serait souhaitable qu'il y ait un professeur itinérant pour le suivi de l'enfant au début de son intégration ..."

"Dans le but de connaître davantage la clientèle scolaire à laquelle j'enseigne, j'aimerais connaître les différentes activités physiques pratiquées dans ces pays et leurs critères d'évaluation en sports."

"... Face aux nombreux immigrants que j'ai dans ma classe de français, je ne sais trop comment leur enseigner même si j'ai un préjugé favorable à leur endroit."

"Pour ma part, je trouve qu'il est très difficile d'intégrer un immigrant dans un cours de français. La langue, instrument de travail, demeure un handicap perpétuel. Sur quels critères se baser? Quelle importance accorder aux bonnes intentions de l'élève? Dans le cadre d'un exposé oral, comment juger un immigrant par rapport à un québécois qui parle comme il parle, etc ..."

Ces différents témoignages révèlent assez bien cette nouvelle zone d'incertitude que constitue pour certains éducateurs le nombre sans cesse croissant de classes multi-ethniques. A l'exception de quelques cas isolés, comme cet enseignant pour qui, dans la mesure où les enfants d'immigrants ne causent aucun problème, il n'est pas nécessaire d'en parler, on ressent à travers l'ensemble des commentaires la pertinence du vécu de cette nouvelle réalité scolaire et les contraintes, mais aussi les nouveaux espoirs qu'elle suscite. En effet, si pour certains enseignants, le travail au sein d'une classe multi-ethnique constitue surtout un surcroît de tâche comme l'indiquait cet éducateur:

> "L'école où j'enseigne présente de plus en plus une population multi-culturelle, multi-ethnique qui complique la tâche des professeurs. Le ratio est beaucoup trop élevé, 1/20 serait idéal."

pour d'autres, l'expérience constitue d'abord et avant tout un enrichissement personnel comme le révèle le témoignage touchant de cet enseignant:

> "Cette élève m'a permis de réaliser l'importance de bien connaître son monde ..."

Et que dire de ces remarques:

> "J'aime beaucoup ces immigrants et il faut leur apporter toujours plus d'attention."

> "Ces quelques élèves, surtout vietnamiens, sont des enfants modèles: appliqués, travaillants, gentils, ... Je n'ai jamais de problèmes avec mes petits, à date."

Et de cette dernière remarque clamée d'une façon impérative, laissant deviner toute la magnificience et le maternalisme de cette enseignante de l'élémentaire face aux intrus que nous avons constitués dans son univers quotidien:

> "Sachez que les immigrants sont très bien acceptés et s'intègrent très vite dans nos classes et sont souvent pour nous une richesse ... !"

La classe multi-ethnique est une réalité scolaire relativement nouvelle. Dans l'ensemble, les répondants y voient un intéressant défi. Elle demeure le lieu privilégié d'une redéfinition de leur intervention éducative et, pour certains, un lieu de croissance et d'enrichissement. Toutefois, toute réalité nouvelle s'accompagne de la nécessité d'outils nouveaux pour mieux la saisir, la circonscrire ...

La présente recherche n'a pas pour but d'explorer ces nouveaux sentiers pédagogiques. Soulignons toutefois qu'un besoin est actuellement en émergence dans ce secteur et qu'il s'accroîtra avec les années. Nous avons tenté de mesurer ce besoin par l'intermédiaire d'une question qui ne pouvait toutefois que fournir des informations limitées. Cette question était la suivante:

> Suite à votre expérience, recommanderiez-vous une formation complémentaire pour les enseignants ayant à oeuvrer dans une classe régulière avec des enfants d'ethnies différentes?

La nature de cette formation n'était pas explicitée. Elle est d'ailleurs, s'il y a lieu, à définir ... Les résultats furent les suivants: 44.9% des répondants déclarèrent "oui", 31.6% "non" et 23.5% "je ne sais pas". De fait, moins du tiers des répondants se prononcent en défaveur d'une telle recommandation. Les indécis pouvant s'interpréter par "cela est en fonction de la nature de cette formation", ou bien tout simplement par ce commentaire, plein de lassitude d'un enseignant qui après avoir souligné son manque d'informations pour réaliser adéquatement son travail au sein de classes multi-ethniques, déclarait:

> "Personnellement, je trouve cela épuisant d'avoir toujours à se perfectionner ..."

Malgré tout, le besoin d'une formation d'appoint émerge de plus en plus:

> "Une formation complémentaire pour les enseignants serait très nécessaire quand il y a plus d'un enfant immigrant dans un même groupe. La communication avec les parents s'avère également très difficile pour un enseignant qui ne reçoit pas d'aide."

Au-delà de ce discours, les éducateurs ayant à oeuvrer quotidiennement avec des classes multi-ethniques déclarent en grande majorité (85%)

qu'il est très ou assez important de bien connaître les traits culturels particuliers aux différentes ethnies de leurs élèves.

En résumé, nos répondants sont d'âge mur, assez scolarisés et possèdent de nombreuses années d'expérience (moyenne: 17 ans). Toutefois, l'enseignement à des classes multi-ethniques est une expérience relativement récente et plusieurs d'entre eux aimeraient recevoir des informations, même de la formation, afin d'améliorer leur intervention auprès de ces groupes d'élèves.

4.2 L'échantillon

L'échantillon de la présente recherche est constitué de 225 élèves.* Quoique ces derniers ont tous fait un séjour au sein des classes d'accueil, ils se différencient, toutefois, par un certain nombre de variables socio-démographiques et personnelles. Ce sont ces différentes caractéristiques que nous présenterons dans le cadre des prochains paragraphes.

4.2.1 Description de l'échantillon

La construction de l'échantillon se réalisa à partir des promotions des classes d'accueil pour les années académiques 1974-75, 1975-76 et 1976-77. A l'intérieur de chacune de ces années, une centaine d'élèves furent sélectionnés. Donc, sur un total possible de 300 élèves, nous possédons de l'information sur 225 d'entre eux. L'échantillon utilisé dans le cadre de la présente recherche correspond donc à 75% de l'échantillon initialement tiré. De plus, l'examen de la distribution des élèves de l'échantillon suivant les cohortes de ces trois années révèle que ce dernier est constitué de 30.1% de finissants de 1974-75, 32.1% de finissants de 1975-76 et enfin de 37.8% de finissants de 1976-77. Ces résultats sont très intéressants et autorisent la réalisation d'analyses relativement fiables.

Le choix de l'échantillon fut aussi réalisé en tenant compte de l'importance du nombre de représentants des différents groupes ethniques au sein de l'ensemble de la population étudiante. Ce critère de sélection se révèle relativement respecté au sein de notre échantillon. C'est ainsi que ce dernier est constitué de 34.6% d'élèves d'origine portuguaise, 13% d'origine vietnamienne, 9.6% d'origine libanaise, 9.1% d'origine grecque, 9.1% d'origine

---

* Ces derniers se répartissent dans 70 écoles de la C.E.C.M.

chilienne, 8.2% d'origine italienne, 8.2% d'origine haitienne, 8.2% d'origine colombienne. Il est à noter que nous manquons des informations à cette question pour 17 élèves (tableaux 4.2.1).

L'échantillon est constitué de 54.5% d'élèves de sexe masculin et de 45.5% d'élèves de sexe féminin. La moyenne d'âge est de 12 ans: 25.8% ont 9 ans et moins; 25.8% ont de 10 à 12 ans; 26.3% ont de 13 à 15 ans et finalement 22.2% ont plus de 16 ans.

La distribution des élèves selon les niveaux est la suivante: 52.6% de ces derniers poursuivent actuellement leurs études au niveau primaire; 21.4% sont au premier cycle du secondaire et 26% sont au deuxième cycle du cours secondaire (tableau 4.2.2).

TABLEAU 4.2.1

Distribution des élèves suivant les différentes nationalités d'origine

Nationalité d'origine	N	%
Chilienne	19	9.1
Colombienne	17	8.2
Grecque	19	9.1
Haitienne	17	8.2
Italienne	17	8.2
Libanaise	20	9.6
Portuguaise	72	34.6
Vietnamienne	27	13.0
TOTAL	208	100.0

Absence de réponses: 17

TABLEAU 4.2.2

Distribution des élèves suivant les différents niveaux scolaires

Niveau scolaire	N	%	% cumulé
1ère	8	3.7	3.7
2ième	26	12.1	15.8
3ième	33	15.3	31.2
4ième	20	9.3	40.5
5ième	13	6.0	46.5
6ième	13	6.0	52.6
Secondaire I	11	5.1	57.7
Secondaire II	35	16.3	74.0
Secondaire III	22	10.2	84.2
Secondaire IV	23	10.7	94.9
Secondaire V	11	5.1	100.0
TOTAL	215	100.0	

Absence de réponses: 10

Des 115 élèves fréquentant le niveau primaire, uniquement 9 élèves, soit 8%, sont inscrits dans la voie orthopédagogique. La très grande majorité (92%) fréquentent donc les classes régulières.

Au niveau secondaire, 72% des élèves sont classés dans la voie régulière en français, alors que 18.7% fréquentent la voie allégée et 9.3% la voie enrichie. De même, pour les mathématiques, 63.6% sont en voie régulière, 16.7% en voie allégée et 19.7% en voie enrichie.

Quant au secteur du secondaire, 76.9% des élèves sont inscrits au général et 23.1% au professionnel.

La distribution des enfants d'immigrants au sein des différents secteurs et voies académiques, respecte donc sensiblement la même distribution que les enfants d'origine québécoise. A noter, toutefois, qu'ils apparaissent sous-représentés en français enrichi, mais ils seraient sur-représentés dans le secteur général par rapport à la moyenne de la commission scolaire.

Au sein du monde du travail, les parents des élèves immigrants occupent surtout des emplois d'ouvriers (49.7%) et de travail de bureau ou de services publics (27.3%). Seulement quelques-uns ont des emplois relativement plus prestigieux: 7.1% occupent des postes de gérance ou sont responsables de commerce et 9.8% ont des emplois de semi-professionnels (exemple: infirmières, enseignants) ou de professionnels (exemple: avocat, directeur d'entreprise). Enfin, il est à noter qu'au moment de l'enquête, 6% des parents étaient sans emploi (tableau 4.2.3). Ce pourcentage est inférieur à la moyenne montréalaise du chômage qui était de 8.3% en juin 1979 (réf.: Statistique Canada).

L'intégration des nouveaux arrivants dans la structure de l'emploi au Québec s'est manifestée différemment suivant leur emploi d'origine. C'est ainsi que:

> 78.5% des immigrants qui étaient ouvriers dans leur pays d'origine, occupent un emploi similaire au Québec, les autres (21.5%) remplissent des fonctions plus prestigieuses dans leur nouveau pays;

TABLEAU 4.2.3

Distribution des parents d'élèves
suivant l'emploi actuel

	N	%	% cumulé
Ouvriers	91	49.7	49.7
Personnel de bureau ou services	50	27.3	77.0
Gérants - Commerçants	13	7.1	84.2
Semi-professionnels et professionnels	18	9.8	94.0
Sans emploi	11	6.0	100.0
TOTAL	183	100.0	

Absence de réponses: 42

45.8% de ceux qui occupaient à l'origine des postes de personnel de bureau ou de services se retrouvent au Québec dans des emplois semblables. Toutefois, 33.3% de cette dernière catégorie sont maintenant devenus des ouvriers;

50% de ceux qui étaient à l'origine des commerçants ou des gérants le sont restés au Québec. Toutefois, 20% de cette catégorie sont devenus ouvriers et 10% travaillent au sein de bureaux et de services;

50% de ceux qui occupaient à l'origine des emplois de semi-professionnels ou de professionnels ont pu continuer à exercer des fonctions similaires au Québec. Toutefois, 38.4% de cette catégorie ont des emplois moins prestigieux au Québec et 11.5% d'entre eux sont sans emploi.

En résumé, et pour terminer cette intéressante digression, le statu quo au niveau de l'emploi se retrouve surtout chez les immigrants qui étaient dans leur pays d'origine des ouvriers (78.5%). Les plus touchés par un

changement d'emploi sont les immigrants qui, dans leur pays d'origine, occupaient des postes de personnel de bureau ou de services (45.8%). Enfin, le chômage affecte surtout les immigrants qui occupaient des emplois plus prestigieux dans leur pays d'origine: par exemple, 11.5% des semi-professionnels et professionnels sont sans emploi au Québec par rapport à 4.6% des ouvriers (tableau 4.2.4).

Pour la majorité de nos élèves, soit 58.9%, nos répondants n'ont jamais rencontré leurs parents. De fait, plus l'élève gradue au sein des niveaux scolaires, moins la rencontre parents-éducateurs se réalise. C'est ainsi que si à la première année de l'élémentaire 12.5% des éducateurs n'ont jamais rencontré les parents de leurs élèves, à la dernière année du secondaire, c'est 100% des éducateurs qui n'ont jamais rencontré ces derniers (tableau 4.2.5). Or, à notre avis, il est particulièment important que cette fonction soit assurée car de telles rencontres demeurent le lieu privilégié d'échanges mutuellement profitables. Les parents pourraient se familiariser davantage avec la nature du système scolaire québécois et le profil scolaire de leurs enfants, alors que les éducateurs seraient à même de mieux saisir la réalité et la diversité culturelles des différents groupes ethniques.

TABLEAU 4.2.4

Distribution de l'emploi occupé par les immigrants dans leur pays d'origine selon l'emploi actuellement occupé au Québec

Emploi actuel	N % rangée % colonne	Emploi dans les pays d'origine Ouvriers	Bureau Services	Gérant Commerçant	Semi-professionnel	Total (rangée)
	Ouvriers	51 81.0% 78.5%	8 12.7% 33.3%	2 3.2% 20.0%	2 3.2% 7.7%	63 50.4%
	Travail de bureau ou de services	9 32.1% 13.8%	11 39.3% 45.8%	1 3.6% 10.0%	7 25.0% 26.9%	28 22.4%
	Gérants Commerçants	1 10.0% 1.5%	3 30.0% 12.5%	5 50.0% 50.0%	1 10.0% 3.8%	10 8.0%
	Semi-professionnels et professionnels	1 6.7% 1.5%	0 0 0	1 6.7% 10.0%	13 86.7% 50.0%	15 12.0%
	Sans emploi	3 33.3% 4.6%	2 22.2% 8.3%	1 11.1% 10.0%	3 33.3% 11.5%	9 7.2%
	Total (colonne)	65 52.0%	24 19.2%	10 8.0%	26 20.8%	125 100%

Chi Carré (X^2) = 99.89, dl = 12, sign. = .0000

Absence de réponses: 100

Quant à la nature de ces rencontres, les répondants déclarent que dans 81.7% des cas, ce furent pour des raisons pédagogiques (exemple: remise de bulletins) et que dans les autres cas, soit 18.3%, pour diverses raisons (activités sociales, problèmes disciplinaires, etc ...)

TABLEAU 4.2.5

Distribution de la fréquence des rencontres avec les parents suivant le niveau scolaire des élèves d'immigrants

N % rangée % colonne	Jamais	Une fois	Deux fois et plus	Total (rangée)
1ère année	1	0	7	8
	12.5%	0	87.5%	3.7%
	.8%	0	16.3%	
2ième année	7	9	10	26
	26.9%	34.6%	38.5%	12.1%
	5.6%	20.0%	23.3%	
3ième année	12	13	8	33
	36.4%	39.4%	24.2%	15.4%
	9.5%	28.9%	18.6%	
4ième année	5	8	6	19
	26.3%	42.1%	31.6%	8.9%
	4.0%	17.8%	14.0%	
5ième année	5	4	4	13
	38.5%	30.8%	30.8%	6.1%
	4.0%	8.9%	9.3%	
6ième année	6	1	6	13
	46.2%	7.7%	46.2%	6.1%
	4.8%	2.2%	14.0%	
Secondaire I	8	2	1	11
	72.7%	18.2%	9.1%	5.1%
	6.3%	4.4	2.3%	
Secondaire II	30	5	0	35
	85.7%	14.3%	0	16.4%
	23.8%	11.1%	0	
Secondaire III	19	3	0	22
	86.4%	13.6%	0	10.3%
	15.1%	6.7%	0	
Secondaire IV	22	0	1	23
	95.7%	0	4.3%	10.7%
	17.5%	0	2.3%	
Secondaire V	11	0	0	11
	100.0%	0	0	5.1%
	8.7%	0	0	
Total (colonne)	126 58.9%	45 21.0%	43 20.1%	214 100%

Chi Carré (X^2) = 100.63, dl = 20, sign. = .0000

Absence de réponses: 11

4.2.2. Variables socio-démographiques et origine ethnique

Il nous est apparu important,afin de compléter cette description, de vérifier si l'ensemble des variables présentées depuis le début de ce chapitre se distribuaient uniformément dans l'ensemble des sous-groupes ethniques. A cette fin, la variable mesurant la nationalité d'origine fut croisée avec les autres variables socio-démographiques ou personnelles. De ces analyses, il ressort qu'effectivement il existe souvent des différences et parfois qu'elles sont même substantielles. Ce sont les résultats de ces analyses que nous présentons dans les prochains paragraphes.

Premièrement, soulignons qu'à notre étonnement, l'âge ne se distribue pas de façon relativement uniforme dans deux groupes ethniques. De fait, il n'existe qu'un seul élève qui a 13 ans ou plus dans le sous-groupe d'origine italienne et aucun dans le sous-groupe d'origine grecque. Ces résultats se transposent par rapport au niveau scolaire de la façon suivante: il n'existe au sein de notre échantillon aucun élève d'origine grecque inscrit à un niveau scolaire postérieur à la quatrième année de l'élémentaire. La situation est la même chez les élèves d'origine italienne à l'exception, toutefois, de deux individus (voir tableau 1 à l'appendice IV).

L'explication de ces résultats peut résider d'une part, dans le fait que les enfants de ces deux groupes ethniques étaient surtout orientés jusqu'à récemment vers les classes anglaises ou d'autre part, par le fait que ces enfants appartiennent à des familles installées en terre québécoise depuis de nombreuses années, qu'ils ont donc pu par la socialisation au milieu local apprendre suffisamment le français pour ne pas fréquenter les classes d'accueil et, en conséquence, être exclus de notre échantillon. Il demeure, toutefois,

curieux que, suivant notre échantillon, aucun élève d'origine grecque et que seulement deux élèves d'origine italienne ont constitué la promotion des classes d'accueil pour une partie du cours primaire et pour l'ensemble du cours secondaire pendant trois années consécutives, soit 1974-75, 1975-76 et 1976-77.

Nous avions antérieurement souligné que seulement 8% des élèves d'immigrants étaient inscrits au primaire dans la voie orthopédagogique. Or, 66.7% des enfants inscrits dans cette voie, sont d'origine portuguaise. Ce qui représente 16.2% de tous les enfants d'origine portuguaise fréquentant le niveau primaire. Pour les autres ethnies, la fréquentation de la voie orthopédagogique est faible ou nulle (voir tableau 2 à l'appendice IV).

Dans l'ensemble, les enfants d'immigrants se classent dans la voie régulière en français au secondaire (72%). Les enfants d'origine vietnamienne ont plus tendance que les autres à se retrouver dans la voie enrichie (18.8%). Ils constituent de fait près de la moitié (43%) des enfants d'immigrants inscrits dans la voie enrichie, alors que les enfants d'origine portuguaise ont plus tendance que les autres à se retrouver dans la voie allégée (30.4%). De notre échantillon, nous ne possédons des informations que sur deux enfants d'origine italienne. Il se retrouvent dans la voie allégée. Vu leur nombre total réduit, nous ne pouvons les considérer comme représentatifs de ce sous-groupe (voir tableau 3 à l'appendice IV).

Quoique dans l'ensemble les élèves d'immigrants sont classés au secondaire dans la voie régulière en mathématiques (63.6%), les enfants d'origine vietnamienne apparaissent manifester des aptitudes particulières dans cette matière. En effet, 56.3% d'entre eux fréquentent la voie enrichie, ce qui

représente 69.2% de tous les enfants d'immigrants inscrits dans cette voie. A l'opposé, ce sont surtout les enfants d'origine chilienne (44.4%) et d'origine portuguaise (23.8%) qui semblent manifester le plus de difficultés dans cette matière (voir tableau 4 à l'appendice IV).

L'ensemble des enfants d'immigrants, soit 76.9%, fréquentent le secteur général au secondaire. Toutefois, au sein de notre échantillon, ce sont surtout les enfants d'origine portuguaise (41.7% d'entre eux) et ceux d'origine haitienne (60% d'entre eux) qui sont inscrits au secteur professionnel. Mais, dans ce dernier cas, le nombre d'élèves haitiens (N = 5) est si peu élevé, qu'il serait malvenu de généraliser (voir tableau 5 à l'appendice IV).

Les éducateurs déclarent avoir rencontré les parents des enfants appartenant surtout aux origines ethniques suivantes: italienne (70.6%), haïtienne (58.8%) et grecque (57.9%). Quant aux parents les moins souvent rencontrés, ce sont ceux d'origine vietnamienne (14.8%) et colombienne (23.5%) (voir tableau 6 à l'appendice IV).

Enfin, pour continuer l'enquête sur les emplois des parents d'élèves, il est intéressant de noter que ceux exerçant actuellement un emploi d'ouvrier sont surtout les immigrants d'origine colombienne (75% d'entre eux), d'origine italienne (73.3%), d'origine portuguaise (57.1%), d'origine libanaise (52.9%), d'origine chilienne (50%) et à moindre degré, ceux d'origine haitienne (46.7%). La majorité des parents d'origine grecque, soit 52.9%, travaillent au sein de bureaux et services. Quant aux parents des élèves d'origine vietnamienne, ils sont pour la grande majorité, soit 86.4%, des cols blancs (54.6%) et des professionnels (22.7%) (tableau 7.2.6).

TABLEAU 4.2.6

Distribution de l'emploi actuel du chef de famille des enfants d'immigrants selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Ouvriers	Bureau Services	Gérants Commerçants	Professionnels et semi-professionnels	Sans emploi	Total (rangée)
Chilienne	8 50.0% 9.2%	5 31.3% 10.2%	0 0 0	3 18.8% 18.8%	0 0 0	16 9.2%
Colombienne	12 75.0% 13.8%	1 6.3% 2.0%	0 0 0	2 12.5% 12.5%	1 6.3% 10.0%	16 9.2%
Grecque	5 29.4% 5.7%	9 52.9% 18.4%	1 5.9% 8.3%	1 5.9% 6.3%	1 5.9% 10.0%	17 9.8%
Haitienne	7 46.7% 8.0%	5 33.3% 10.2%	0 0 0	2 13.3% 12.5%	1 6.7% 10.0%	15 8.6%
Italienne	11 73.3% 12.6%	3 20.0% 6.1%	1 6.7% 8.3%	0 0 0	0 0 0	15 8.6%
Libanaise	9 52.9% 10.3%	2 11.8% 4.1%	3 17.6% 25.0%	1 5.9% 6.3%	2 11.8% 20.0%	17 9.8%
Portuguaise	32 57.1% 36.8%	16 28.6% 32.7%	3 5.4% 25.0%	2 3.6% 12.5%	3 5.4% 30.0%	56 32.2%
Vietnamienne	3 13.6% 3.4%	8 36.4% 16.3%	4 18.2% 33.3%	5 22.7% 31.3%	2 9.1% 20.0%	22 12.6%
Total (colonne)	87 50.0%	49 28.2%	12 6.9%	16 9.2%	10 5.7%	174 100%

Chi Carré (X^2) = 44.51, dl = 28, sign. = .02

Absence de réponses: 51

L'examen de la structure de l'emploi des parents d'élèves dans leur pays d'origine (tableau 4.2.7) nous révèle que ceux qui ont une "promotion sociale" au niveau de l'emploi au Québec sont surtout:

- les haitiens, 63.6% d'entre eux étaient ouvriers à l'origine contre 46.7% maintenant;
- les italiens, 83.3% à l'origine, contre 73.3% présentement;
- enfin, les portuguais, 64.3% à l'origine contre 57.1% actuellement.

Les parents ayant le plus perdu de "prestige social" associé à l'occupation d'un emploi sont surtout:

- les vietnamiens, 66.7% d'entre eux, étaient des semi-professionnels et des professionnels à l'origine, contre 22.7% maintenant. Toutefois, très peu de vietnamiens sont actuellement ouvriers (13.6%);
- les colombiens, 41.6% d'entre eux, étaient des cols blancs ou des professionnels à l'origine, alors que 18.8% sont actuellement des emplois similaires;
- enfin, mais à un degré moindre, les chiliens, 62.5% occupaient des emplois de cols blancs ou de professionnels à l'origine, alors que présentement, 50% ont des emplois similaires.

La nature de l'emploi des parents, principalement celui exercé dans le pays d'origine, demeure un bon indicateur de leur niveau de scolarité et, par conséquence, des attentes scolaires qu'ils manifestent auprès de leurs enfants. A cet effet, il faut envisager que la réussite scolaire des élèves ne soit pas rattachée à l'appartenance à une ethnie plutôt qu'à une autre, mais plutôt à la nature de la scolarisation des parents, de l'encadrement familial et des attentes parentales face au profil scolaire de leurs enfants. Dans cette perspective, la réussite scolaire des élèves transcende l'origine

TABLEAU 4.2.7

Distribution de l'emploi dans le pays d'origine du chef de famille des élèves selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Ouvriers	Bureau Services	Gérants Commerçants	Professionnels et semi-professionnels	Total (rangée)
Chilienne	6	6	0	4	16
	37.5%	37.5%	0	25.0%	12.8%
	9.8%	20.7%	0	16.0%	
Colombienne	7	1	1	3	12
	58.3%	8.3%	8.3%	25.0%	9.6%
	11.5%	3.4%	10.0%	12.0%	
Grecque	1	3	0	0	4
	25.0%	75.0%	0	0	3.2%
	1.6%	10.3%	0	0	
Haitienne	7	2	0	2	11
	63.6%	18.2%	0	18.2%	8.8%
	11.5%	6.9%	0	8.0%	
Italienne	5	1	0	0	6
	83.3%	16.7%	0	0	4.8%
	8.2%	3.4%	0	0	
Libanaise	6	5	2	0	13
	46.2%	38.5%	15.4%	0	10.4%
	9.8%	17.2%	20.0%	0	
Portugaise	27	9	4	2	42
	64.3%	21.4%	9.5%	4.8%	33.6%
	44.3%	31.0%	40.0%	8.0%	
Vietnamienne	2	2	3	14	21
	9.2%	9.5%	14.3%	66.7%	16.8%
	3.3%	6.9%	30.0%	56.0%	
Total (colonne)	61	29	10	25	125
	48.8%	23.2%	8.0%	20.0%	100%

Chi Carré (X^2) = 59.97, dl = 21, sign. = .0000

Absence de réponses: 100

ethnique et est davantage reliée à la propre expérience scolaire des parents. C'est du moins une hypothèse que nous explorerons ultérieurement.

4.2.3. Variables socio-démographiques et les cohortes

Avant de clore cette section, nous avons procédé à l'examen des différentes cohortes.

Les analyses révélèrent que notre échantillon était constitué de 30.1% de finissants des classes d'accueil de l'année scolaire 1974-75, 32.1% de finissants de l'année 1975-76, et de 37.8% de finissants de l'année 1976-77.

Les cohortes sont donc relativement bien représentées au sein de notre échantillon. Toutefois, il faudra utiliser cette variable avec une certaine prudence car les différents groupes ethniques ne s'y distribuent pas d'une façon uniforme. En effet, la totalité des enfants vietnamiens de notre échantillon appartiennent à la cohorte 1975-76 où ils constituent 38.7% des sujets. De même, 94.1% des enfants colombiens sont de la cohorte 1974-75, alors que 93.8% des enfants haïtiens et 90% des enfants libanais sont de la cohorte 1976-77 (tableau 4.2.8).

TABLEAU 4.2.8

Distribution des différents groupes ethniques selon les cohortes

N % rangée % colonne	Chilien	Colombien	Grec	Haïtien	Italien	Libanais	Portuguais	Vietnamien	Total (rangée)
1974-75	9 15.5% 52.9%	16 27.6% 94.1%	4 6.9% 23.5%	1 1.7% 6.3%	9 15.5% 56.3%	1 1.7% 5.0%	18 31.0% 27.3%	0 0% 0%	58 30.1%
1975-76	7 11.3% 41.2%	0 0% 0%	8 12.9% 47.1%	0 0% 0%	5 8.1% 31.3%	1 1.6% 5.0%	17 27.4% 25.8%	24 38.7% 100.0%	62 32.1%
1976-77	1 1.4% 5.9%	1 1.4% 5.9%	5 6.8% 29.4%	15 20.5% 93.8%	2 2.7% 12.5%	18 24.7% 90.0%	31 42.5% 47.0%	0 0% 0%	73 37.8%
Total (colonne)	17 8.8%	17 8.8%	17 8.8%	16 8.3%	16 8.3%	20 10.4%	66 34.2%	24 12.4%	193 100.0%

Chi Carré (X^2) = 147.06, dl = 14, sign. = .00

Absence de réponses = 32

En résumé, l'échantillon de la présente recherche est constitué de 225 élèves qui se répartissent en huit groupes ethniques différents. La pondération de la distribution des élèves au sein de l'échantillon respecte, dans l'ensemble, le poids relatif de ces groupes à l'intérieur de la clientèle scolaire du secteur français de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) et qui ont constitué les promotions des classes d'accueil pour les années académiques 1974-75, 1975-76 et 1976-77.

Pour l'année académique en cours, 52.6% de ces élèves fréquentaient le niveau primaire et 47.4% le niveau secondaire. Parmi les élèves inscrits au primaire, 8% d'entre eux étaient classés dans la voie orthopédagogique. Quant au secondaire, 18.7% des élèves étaient classés dans la voie allégée en français et 16.7% dans la voie allégée en mathématiques. Face aux secteurs d'enseignement du secondaire, 23.1% des élèves sont inscrits au secteur professionnel et 76.9% au secteur général.

Dans l'ensemble, il existe peu d'échanges entre les parents et les éducateurs. En effet, selon nos répondants, dans 58.9% des cas, ils n'ont jamais rencontré les parents de leurs élèves.

4.3 L'intégration sociale

L'un des principaux buts de cette recherche était de déterminer la nature de la réussite de l'intégration sociale des enfants d'immigrants. Pour ce faire, un certain nombre de questions ont été élaborées afin de mesurer cette dimension. La nature de cette réussite étant aussi corrélée à un certain nombre de paramètres caractérisant l'univers quotidien de l'élève, c'est-à-dire, son groupe-classe, nous avons donc mesuré quelles en étaient ses principales caractéristiques, notamment sous l'angle de sa composition ethnique. Ce sont ces résultats que nous présentons dans le cadre de cette section.

4.3.1 La nature de la réussite de l'intégration scolaire pour l'ensemble des enfants d'immigrants

En premier lieu, soulignons que la majorité, soit 65.3%, des classes fréquentées par les élèves de notre échantillon ne sont composées que de 5 élèves et moins de groupes ethniques autres que le français ou anglais. De ces classes, 16% ont de 6 à 10 élèves, 13.2% de 10 à 15 élèves et uniquement 5.5% sont constituées de 16 élèves et plus de différentes ethnies.

Au sein de ces classes, l'élève est dans 44.2% des cas le seul représentant de son groupe ethnique, dans 47% des cas il existe 4 autres représentants ou moins, et finalement, c'est uniquement dans 8.8% des cas qu'il peut y avoir cinq représentants ou plus. Soulignons qu'il n'existe que trois cas sur 225 où un élève fréquente une classe ayant plus de dix compagnons de sa même origine ethnique.

Dans l'ensemble, les élèves se retrouvent donc relativement immergés au sein de classes ayant une clientèle élevée d'enfants d'origine québécoise.

Selon l'avis des répondants, les enfants d'immigrants sont dans la majorité, soit 61.5%, très bien acceptés par l'ensemble des autres élèves. Dans 35.3% des cas, ils sont assez bien acceptés et uniquement dans 3.2% des cas, ils sont peu acceptés. Il est intéressant de souligner que selon les répondants, aucun des élèves ne fut très peu accepté.

Plusieurs commentaires de nos répondants vont d'ailleurs dans ce sens.

> "La plupart des immigrants que j'ai reçus après la classe d'accueil se sont bien intégrés au groupe d'enfants de ma classe."
>
> "Le cas de X... (élève italienne), c'est une enfant absolument intégrée à son milieu, très épanouie et heureuse dans son contexte scolaire."
>
> "... son adaptation au milieu est très bonne..."
>
> "Peut-être que les réponses auraient pu être différentes si j'avais eu plus d'un élève immigrant. Mais, n'ayant que X ... (élève italien) qui n'a aucun problème d'intégration au groupe ... "

Mais, si dans l'ensemble l'intégration se révèle réussie, il s'avère qu'il existe quelques cas pour qui elle est plus ardue: "beaucoup de difficulté à suivre; adaptation, compréhension, communication difficile ... très susceptible."

Soulignons aussi cette volonté de faciliter cette intégration, telle que manifestée par cet éducateur: "à l'école, on est très souple et on s'adapte assez vite face aux immigrants".

Nous voulions savoir si au-delà de cette acceptation, l'élève remplissait une fonction susceptible d'être valorisante pour lui au sein

de son groupe-classe. Ceci est effectivement le cas pour près de la moitié (48%) des élèves. Pour la seconde moitié, les enfants d'immigrants n'apparaissent pas remplir une telle fonction. Ces résultats sont donc relativement positifs. Au sein d'un groupe, l'on ne peut évidemment pas s'attendre à ce que tous les individus assument un type de leadership qui les fasse émerger de l'ensemble des élèves. D'ailleurs, la même question posée à des enfants d'origine québécoise pourrait se traduire sensiblement par les mêmes résultats. Et, c'est ceci qui est intéressant, l'enfant d'immigrant ne se révèle pas nécessairement plus avantagé ou plus handicapé que les autres enfants. Il apparaît donc accepté au sein de son groupe scolaire comme un individu à part entière. C'est un peu l'essence de cette réalité que l'on retrouve dans le témoignage suivant d'un répondant: "agir de façon juste et équitable avec tous les élèves, peu importe sa nationalité". Et, dans ce second témoignage, rempli de sagesse et marqué du respect de la différence: "chaque élève est très différent des autres. Ces différences sont d'autant plus remarquables que souvent les causes nous échappent."

Dans le cadre de cette acceptation, les enfants d'immigrants n'éprouvent à 88% que peu de difficultés à participer aux activités de la classe. De même que dans 95% des cas, ils établissent des relations harmonieuses avec l'ensemble de leurs professeurs.

De plus, nous voulions savoir si au sein du groupe-classe, les enfants d'immigrants s'intégraient à l'ensemble des autres élèves ou élaboraient davantage leur réseau de relations avec les élèves de leur origine ethnique. Selon les répondants, la majorité des élèves, soit 87% s'intégraient à l'ensemble des autres élèves, quelle que soit leur ethnie. Dans 13% des

cas, certains élèves auraient plus tendance que les autres à ne fréquenter que les élèves de leur propre origine ethnique.

Les résultats sont donc très positifs pour l'ensemble des élèves. Mais, compte tenu que les "standards" d'une acceptation ou d'une intégration sociale pouvaient varier en fonction de l'âge des enfants, nous avons vérifié si les résultats demeuraient les mêmes pour tous les groupes d'âge des élèves.

Les analyses nous révélèrent qu'il n'existait pas de différences substantielles par rapport à l'acceptation par les autres élèves, l'importance des rôles joués, la participation aux activités de la classe et la nature des relations avec l'ensemble des enseignants. Toutefois, les groupes d'âge se révèlent significativement reliés avec l'orientation de l'intégration. C'est ainsi que les étudiants plus âgés auraient tendance, plus que les autres, à s'intégrer aux élèves de leur propre origine ethnique (tableau 4.3.1). L'explication de ce résultat réside vraisemblablement dans le fait que les étudiants plus âgés ont été davantage socialisés au milieu scolaire de leur pays d'origine et aux relations avec les enfants de leur ethnie. Soulignons toutefois que même pour ce dernier groupe d'âge, la majorité d'entre eux s'intègrent surtout à l'ensemble des autres élèves.

Enfin, nous avons vérifié si l'occupation des parents (actuellement et dans le pays d'origine) avait une influence significative sur l'intégration sociale des enfants. L'analyse révéla qu'une telle relation n'existait que pour l'emploi occupé dans le pays d'origine et l'orientation de l'intégration. Les enfants de parents ayant occupé dans leur pays d'origine un emploi de semi-professionnel ou de professionnel avaient plus tendance que les autres à être orientés vers la relation avec les élèves de leur même ethnie (tableau 4.3.2).

Dans le cadre d'un chapitre ultérieur, nous élaborerons un modèle d'intégration sociale permettant de visualiser les effets des différentes variables socio-démographiques et socio-économiques sur le processus d'intégration.

TABLEAU 4.3.1

Distribution de la question: "A votre connaissance, votre élève a-t-il tendance à s'intégrer avec l'ensemble des élèves de sa classe" selon l'âge

N % rangée % colonne	9 ans et moins	10 à 12 ans	13 à 15 ans	16 ans et plus	Total (rangée)
Il s'intègre surtout aux élèves de son origine ethnique	5 18.5% 9.8%	3 11.1% 5.9%	7 25.9% 14.3%	12 44.4% 32.4%	27 14.4%
Il s'intègre aux élèves de sa classe, quelle que soit leur ethnie	46 28.6% 90.2%	48 29.8% 94.1%	42 26.1% 85.7%	25 15.5% 67.6%	161 85.6%
Total (colonne)	51 27.1%	51 27.1%	49 26.1%	37 19.7%	188 100%

Chi Carré (X^2) = 13.66, dl = 3, sign. = .003

Absence de réponses: 37

TABLEAU 4.3.2

Distribution de la question: "A votre connaissance, votre élève a-t-il tendance à s'intégrer avec l'ensemble des élèves de sa classe" selon l'emploi occupé par le chef de famille dans le pays d'origine

N % rangée % colonne	Ouvriers	Bureau Services	Gérants Commerçants	Semi-professionnels et professionnels	Total (rangée)
Il s'intègre surtout aux élèves de son origine ethnique	8 42.1% 12.5%	2 10.5% 6.7%	1 5.3% 10.0%	8 42.1% 33.3%	19 14.8%
Il s'intègre surtout aux élèves de sa classe, quelle que soit leur ethnie	56 51.4% 87.5%	28 25.7% 93.3%	9 8.3% 90.0%	16 14.7% 66.7%	109 85.2%
Total (colonne)	64 50.0%	30 23.4%	10 7.8%	24 18.8%	128 100%

Chi Carré (X^2) = 8.54, dl = 3, sign. = .036

Absence de réponses: 97

4.3.2 Intégration sociale et origine ethnique

Si pour l'ensemble des élèves l'intégration sociale s'avérait une réussite, il restait à savoir s'il en était de même pour chacun des différents groupes ethniques.

Face à l'acceptation par les autres élèves, il existe relativement très peu de différence. Soulignons toutefois que les étudiants d'origine latino-américaine (chiliens, colombiens) apparaissent légèrement plus facilement acceptés que les autres (tableau 7, appendice IV). Mais, il demeure que pour la majorité des élèves, il ne se manifeste pas à ce niveau de problèmes majeurs.

Les résultats sont légèrement différents face à l'importance des fonctions assumées par les élèves au sein du groupe-classe (tableau 8, appendice IV). C'est ainsi que ce sont surtout les élèves d'origine italienne (71.4% d'entre eux) et d'origine chilienne (68.5% d'entre eux) qui apparaissent assumer le plus souvent des rôles importants, alors que ceux assumant des fonctions moins importantes au sein des groupes-classes sont surtout les élèves d'origine vietnamienne (65.4% d'entre eux) et d'origine haitienne (62.5% d'entre eux). Il va sans dire qu'il faut consulter ces résultats avec un certain sens critique. La notion de "rôle important" pouvant prendre différentes acceptions suivant nos répondants.

Quant à la nature des relations avec l'ensemble des professeurs, il n'existe aucune différence. De l'avis des répondants, quelle que soit l'origine ethnique, les élèves ont des relations harmonieuses avec le personnel enseignant.

Enfin, si 13% des élèves avaient plus tendance que les autres à n'établir des relations qu'avec les membres de leur ethnie, cela n'est pas relié à l'origine ethnique. En effet, pour la grande majorité des élèves (87%), quelle que soit leur origine ethnique, ils s'intègrent d'abord et avant tout avec l'ensemble des autres élèves.

Quant aux difficultés que pourraient manifester les élèves dans leur participation aux activités de la classe, pour l'ensemble des différentes ethnies, elles sont peu élevées. Soulignons, toutefois, que ce sont les latino-américains (chiliens et colombiens) qui semblent éprouver le moins de difficultés, alors que les haitiens et les vietnamiens éprouvent quelques difficultés légères (tableau 9, appendice IV).

4.3.3 Intégration sociale et cohortes

L'appartenance à une cohorte détermine le nombre d'années que l'élève fréquente les classes régulières depuis son départ des classes d'accueil. Au sein de notre échantillon, nous avions trois cohortes de finissants. Ces dernières correspondaient aux années scolaires 1974-75, 1975-76 et 1976-77.

Il restait à déterminer si le nombre d'années de fréquentation des classes régulières avait un effet cumulatif sur la réussite de l'intégration sociale.

Les résultats nous révèlent que ce n'est pas le cas. L'optimum de l'intégration est obtenu dès les deux premières années de fréquentation des classes régulières. Et ceci est probablement dû à une formule adéquate de transition pour ces élèves, c'est-à-dire, les classes d'accueil, à une ouverture du milieu des classes régulières face à ces élèves et à la motivation de ces derniers.

C'est ainsi que les élèves appartenant aux différentes cohortes sont aussi bien acceptés par l'ensemble des autres élèves (tableau 10, appendice IV), assument des rôles comparables (tableau 11, appendice IV), ont autant de facilités à participer aux activités de la classe (tableau 12, appendice IV) et établissent des relations aussi harmonieuses avec l'ensemble des professeurs (tableau 13, appendice IV).

La seule différence tient à ce que la proportion des élèves orientés vers les relations intra-ethniques a tendance à diminuer avec le nombre des années d'insertion dans les classes régulières. En d'autres termes, plus l'élève accumule des années scolaires au sein des classes régulières, moins il a tendance à ne limiter son interaction qu'avec les élèves de son ethnie.

TABLEAU 4.3.3

Distribution de la nature de l'intégration scolaire selon les cohortes

	N % rangée % colonne	Cohortes 1974-75	 1975-76	 1976-77	Total (rangée)
Il s'intègre surtout aux élèves de son origine ethnique		3 10.3% 5.1%	13 44.8% 20.6%	13 44.8% 17.6%	29 14.8%
Il s'intègre aux élèves de sa classe, quelle que soit leur ethnie		56 33.5% 94.9%	50 29.9% 79.4%	61 36.5% 82.4%	167 85.2%
Total (colonne)		59 30.1%	63 32.1%	74 37.8%	196 100%

Chi Carré (X^2) = 6.56, dl = 2, sign. = .037

Absence de réponses: 29

En résumé, l'intégration sociale des enfants d'immigrants est une réussite. Dans presque la totalité des cas, soit 96.8%, ils sont très ou bien acceptés par les autres élèves. De plus, de l'avis des répondants, 88% de ces élèves n'ont véritablement que peu de difficultés à participer aux activités de la classe et, dans 95% des cas, établissent des relations harmonieuses avec l'ensemble des enseignants. Les fonctions assumées par ces élèves au sein des groupes-classes sont avantageusement comparables à celles que peuvent exercer les élèves québécois de naissance.

Pour tous ces indicateurs de l'intégration sociale, aucune des variables suivantes ne produit des variations significatives: l'origine ethnique, la cohorte, l'occupation actuelle et à l'origine des chefs de famille (tableau 4.3.4). Toutefois, il existe des liens légèrement significatifs entre l'orientation de l'intégration et l'âge des élèves, l'emploi occupé par le chef de famille dans le pays d'origine et les cohortes.

L'intégration sociale est donc véritablement une réussite selon les répondants. Ce résultat provient certainement de plusieurs facteurs. La formule des classes d'accueil y joue certainement beaucoup. Mais aussi, l'insertion au sein des classes régulières, l'accueil et l'ouverture des étudiants, des enseignants et de l'ensemble du personnel face à ces nouveaux arrivants contribuent certainement à la réussite sociale. Il ne faudrait surtout pas oublier les enfants eux-mêmes et leurs parents qui apparaissent dans l'ensemble avoir bien réussi leur intégration dans leur pays d'adoption, malgré les efforts et les difficultés que l'on peut imaginer. A cet effet, et après avoir connu le point de vue des éducateurs, il serait important de connaître la version des principaux intéressés,

TABLEAU 4.3.4

Distribution de certains indicateurs de l'intégration sociale selon l'origine ethnique, la cohorte, l'emploi actuel et à l'origine du chef de famille

	Origine ethnique			Cohorte			Emploi actuel du chef de famille			Emploi à l'origine du chef de famille		
	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2
Acceptation par les autres élèves	.63	.73	.02	.26	.76	.00	1.04	.38	.02	.73	.53	.01
Joue un rôle important	1.49	.17	.05	1.54	.22	.01	1.44	.22	.03	.67	.56	.01
Difficultés à participer aux activités	1.46	.18	.05	.75	.47	.00	.64	.63	.01	2.11	.10	.04
Relations avec l'ensemble des professeurs	1.98	.06	.05	2.36	.10	.02	.96	.43	.02	.90	.44	.02
Participation aux activités étudiantes	1.48	.17	.04	.51	.59	.00	1.17	.32	.01	1.45	.23	.02

c'est-à-dire celles de ces enfants et de leurs parents. Ce fut d'ailleurs le commentaire d'un des répondants: "Un autre pendant à ce travail pourrait être la version des étudiants eux-mêmes face à leur adoption et à leur insertion dans le système scolaire".

4.4. L'intégration scolaire

Le but de cette section est de déterminer la nature de la réussite de l'intégration scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil, telle que perçue par les répondants.

La mesure de cette intégration se réalisait par l'intermédiaire de deux catégories de questions. La première visait à identifier les attitudes et les comportements scolaires des élèves, alors que la deuxième permettait de déterminer les résultats actuels de ces derniers face principalement à trois matières: le français, les mathématiques et l'anglais.

Ce sont ces résultats qui sont présentés dans les paragraphes suivants.

4.4.1. Les attitudes et les comportements scolaires

Les attitudes scolaires des enfants d'immigrants étaient mesurées par les indicateurs suivants: motivation pour le travail scolaire, constance au travail et esprit de coopération.

Les comportements scolaires étaient déterminés par les dimensions suivantes: absentéisme, difficultés d'apprentissage et problèmes disciplinaires. Evidemment, nos mesures des attitudes et des comportements sont loin d'être exhaustives. Elles nous apparaissent toutefois suffisamment précises pour les besoins de cette recherche. Soulignons aussi que c'est dans un sens assez large que nous utilisons les termes "attitudes" et "comportements".

Les répondants avaient à déterminer sur une échelle les attitudes et les comportements de leur élève par rapport à l'ensemble des autres élèves de leur groupe. Cette échelle était constituée de cinq cotes, dont les valeurs étaient les suivantes:

1 - Très en-dessous de la moyenne
2 - En-dessous de la moyenne
3 - Dans la moyenne
4 - Au-dessus de la moyenne
5 - Très au-dessus de la moyenne.

Les résultats furent très positifs. En effet, les enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil ont des attitudes scolaires légèrement au-dessus de la moyenne de l'ensemble des autres élèves. Quant aux comportements scolaires, ces derniers auraient, dans l'ensemble, des scores légèrement en-dessous de la moyenne par rapport aux autres élèves. En conséquence, cela signifie que l'on rencontrerait moins de problèmes disciplinaires, d'absentéisme et de difficultés d'apprentissage chez les enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil que chez l'ensemble des autres élèves (tableau 4.4.1).

Nous avons cherché à savoir si ces résultats se maintenaient suivant les différents groupes ethniques, les cohortes et les occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille des enfants. A cette fin, après nous être assurés de la qualité des corrélations, nous avons constitué un score pour les attitudes et un score pour les comportements à partir de nos deux groupes d'indicateurs.

TABLEAU 4.4.1

Distribution des moyennes des indicateurs d'attitudes et de comportements scolaires pour l'ensemble des élèves

Indicateurs	Moyennes
Attitudes:	
Motivation pour le travail scolaire	3.47
Constance au travail	3.48
Esprit de coopération	3.52
Comportements:	
Absentéisme	2.84
Difficultés d'apprentissage	2.70
Problèmes disciplinaires	2.73

Les analyses révélèrent qu'aucun de ces facteurs n'avait une influence significative et substantielle[1] sur les comportements scolaires (tableau 4.4.2). En conséquence, les comportements scolaires des enfants

1 Pour cette recherche, deux variables sont considérées comme ayant une relation significative si, lors de l'analyse de variance, on obtient un F ayant une signification de moins de .05 ($p < .05$). De même, nous considérons qu'une relation est substantielle si l'$éta^2$ est de .09 et plus, c'est-à-dire qu'au moins 9% de la variance est expliquée dans la variable dépendante par la variable indépendante. En d'autres termes, le premier coefficient statistique mesure la nature de l'association entre deux variables et le deuxième, la force de cette association. Nous ne retiendrons, dans nos analyses, que les cas où la variable indépendante produit des relations significatives et substantielles.

TABLEAU 4.4.2

Résultats des analyses de variance entre les groupes ethniques, les cohortes, les occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille et les attitudes scolaires et comportements scolaires des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil

	Groupe ethnique			Cohorte			Emploi actuel du chef de famille			Emploi à l'origine du chef de famille		
	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2
Attitudes scolaires	5.19	.00	.16	7.83	.00	.07	2.27	.06	.05	6.28	.00	.13
Comportements scolaires	.68	.69	.02	.20	.82	.00	2.42	.05	.06	1.80	.15	.14

d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil sont sensiblement les mêmes quelles que soient leur origine ethnique, leur cohorte et les occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille. De plus, compte tenu qu'ils ont de meilleurs résultats, nous pouvons conclure que leur intégration en regard des comportements scolaires est une très grande réussite pour l'ensemble des enfants d'immigrants.

Face aux attitudes scolaires, il existe des différences significatives et substantielles suivant les groupes ethniques et l'occupation à l'origine du chef de famille.

L'influence de l'origine ethnique sur les indicateurs des attitudes scolaires est présentée à l'appendice IV (tableaux 14 à 16). Si nous réalisons une analyse "par les extrêmes" de ces tableaux, il ressort que:

- Face à la motivation au travail, les enfants d'origine vietnamienne se révèlent les plus motivés (moyenne = 4.29) et les enfants d'origine haïtienne les moins motivés (moyenne = 2.88).
- Face à la constance au travail, les enfants vietnamiens se révèlent encore les plus laborieux (moyenne = 4.33), alors que les enfants haïtiens se rapprochent davantage de la moyenne des enfants (moyenne = 2.88).
- Face à l'esprit de coopération, les résultats sont similaires (enfants vietnamiens = 4.00 et enfants haïtiens = 2.88).

Bien que l'exercice auquel nous nous sommes livrés a fait ressortir les cas extrêmes de la distribution des ethnies aux différents indicateurs des attitudes scolaires, il est important de retenir que, dans l'ensemble, les enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil ont des scores plus élevés sur ces derniers que la moyenne des autres enfants inscrits dans leur classe.

Quant à l'influence de l'occupation à l'origine du chef de famille sur les attitudes scolaires, l'analyse révèle que ce sont les enfants de semi-professionnels et de professionnels qui ont les scores les plus élevés sur ces dernières et, par conséquent, ont les orientations personnelles les plus propices à la réussite de leur intégration scolaire.

Nous désirions savoir quelle était la contribution effective de ces deux variables, c'est-à-dire l'origine ethnique et l'occupation du chef de famille dans son pays d'origine, sur les attitudes scolaires des enfants d'immigrants.

Les analyses révélèrent que l'origine ethnique était le prédicteur privilégié (tableau 4.4.3). En effet, le contrôle de cette dernière par l'occupation du chef de famille dans son pays d'origine n'affecte que légèrement le lien significatif entre elle et les attitudes scolaires des élèves, alors que le contrôle de l'occupation à l'origine du chef de famille par les groupes ethniques inhibe le lien significatif de cette dernière avec les attitudes scolaires des enfants. Retenons, toutefois, que l'occupation du chef de famille dans son pays d'origine contribue aux attitudes scolaires des enfants même si son importance est moindre que l'origine ethnique.

En résumé, l'intégration scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil s'avère une réussite. Dans l'ensemble, selon les répondants, ils ont des attitudes et des comportements scolaires légèrement supérieurs à ceux de la moyenne des autres élèves de leur classe. Leurs comportements scolaires ne sont ni significativement et ni substantiellement différents selon les variables suivantes: groupe ethnique, cohorte, emploi actuel et à l'origine du chef de famille. Toutefois, leurs attitudes scolaires, c'est-à-dire la motivation pour le travail, l'esprit de coopération et la constance au travail, varient significativement et substantiellement suivant les différents groupes ethniques.

Ces premiers résultats contribuent à infirmer l'hypothèse que nous énoncions à la section 4.2.2 sur l'importance primordiale du statut socio-économique des familles d'immigrants sur la réussite scolaire de leurs enfants. Des analyses subséquentes permettront de vérifier plus amplement cette hypothèse et de déterminer davantage l'importance véritable de l'origine ethnique sur la performance scolaire des élèves.

Enfin, il est à noter que, comme il fut le cas pour l'intégration sociale, l'intégration scolaire des enfants d'immigrants au [illegible] des classes régulières apparaît atteindre son optimum dans les de[illegible] années de fréquentation de ces dernières. C'est du moins [illegible]on plausible du peu d'effet que les cohortes produisent sur ces di[illegible].

TABLEAU 4.3.3

Résultats de l'analyse de variance concernant les attitudes scolaires des enfants d'immigrants en isolant l'effet de l'origine ethnique et de l'emploi du chef de famille dans son pays d'origine

Sources de variation	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	Sign. du F
Effets combinés	18.86	10	1.89	3.61	.001
- Origine ethnique	8.70	7	1.24	2.38	.026
- Occupation du chef de famille dans son pays d'origine	2.16	3	0.72	1.38	.252
Expliquées	18.86	10	1.89	3.62	.001
Résiduelles	59.44	114	0.52		
TOTAL	78.30	124	0.63		

4.4.2. La performance scolaire

La performance scolaire des élèves telle que perçue par nos répondants était mesurée suivant quatre dimensions: les notes scolaires en général, la réussite en français, en mathématiques et en anglais (s'il y avait lieu). La réussite en français était déterminée selon les quatre habiletés de base suivantes: compréhension orale, expression orale, lecture et écriture. L'échelle de réponses était la même que celle présentée à la section précédente.

L'analyse révéla que l'ensemble des élèves ayant fréquenté les classes d'accueil ont des résultats scolaires légèrement supérieurs à la moyenne des autres élèves de leur classe (tableau 4.4.4). Malgré leur handicap de départ par rapport aux élèves d'origine québécoise, ils se situent en français dans la moyenne face à l'expression orale (3.06), légèrement au-dessus de la moyenne dans la compréhension orale (3.12) et dans la lecture (3.12) et encore un peu plus au-delà face à l'écriture française (3.21). Ils se distancent davantage de la moyenne en mathématiques (3.44) et en anglais (3.56). Ces résultats sont pour le moins positifs.

Nous avons procédé à l'analyse de ces données suivant l'origine ethnique des élèves, les cohortes, les occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille. Les résultats révélèrent que c'est l'origine ethnique qui est liée le plus souvent d'une façon significative et substantielle avec la performance scolaire des élèves (tableau 4.4.5). Puis, en second lieu, ce sont les occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille.

TABLEAU 4.4.4

Distribution des moyennes à certaines matières scolaires pour l'ensemble des élèves

Matières scolaires	Moyennes
Notes scolaires (en général)	3.31
Français	
Compréhension orale	3.12
Expression orale	3.06
Lecture	3.12
Ecriture	3.21
Mathématiques	3.44
Anglais	3.56

L'influence de l'origine ethnique sur les différents indicateurs de la performance scolaire est présentée à l'appendice IV (tableaux 17 à 23). Une analyse "par les extrêmes" de ces tableaux nous révèle que ce sont:

- les élèves vietnamiens (moy. = 3.85) qui ont les meilleures notes scolaires et les élèves haïtiens (moy. = 2.81) les notes les plus faibles;
- les élèves chiliens (moy. = 3.61) et colombiens (moy. = 3.50) qui démontrent le plus de compréhension orale en français et les élèves libanais (moy. = 2.88), portuguais (moy. = 2.92) et haïtiens (moy. = 2.94) qui éprouvent le plus de difficultés à ce niveau;

TABLEAU 4.4.5

Résultats des analyses de variance entre les groupes ethniques, les cohortes, les occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille et la performance scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil

	Groupe ethnique			Cohorte			Emploi actuel des chefs de famille			Emploi à l'origine des chefs de famille		
	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2
Notes scolaires	3.13	.004	.10	4.84	.00	.05	2.97	.02	.06	3.19	.03	.07
Français:												
- Compréhension	2.64	.01	.08	1.31	.27	.01	2.83	.03	.06	1.31	.27	.03
- Expression	2.72	.01	.09	1.18	.31	.01	1.89	.11	.04	1.98	.12	.05
- Lecture	2.32	.03	.08	1.28	.28	.01	4.71	.001	.10	4.78	.003	.10
- Ecriture	4.05	.000	.13	4.46	.01	.04	5.09	.000	.11	5.59	.001	.12
Mathématiques	2.70	.01	.10	3.17	.04	.04	1.14	.34	.02	0.91	.44	.02
Anglais	2.26	.03	.15	1.49	.23	.03	0.64	.63	.03	0.51	.68	.02

- les élèves chiliens (moy. = 3.61) qui ont le plus de facilité en expression orale et les élèves haïtiens (moy. = 2.76) qui en ont le moins;
- les élèves chiliens (moy. = 2.50) et colombiens (moy. = 3.43) qui démontrent le plus d'habiletés en lecture française et les élèves haïtiens (moy. = 2.70) qui éprouvent le plus de difficultés;
- les élèves vietnamiens (moy. = 2.74) qui ont le plus de facilité en écriture française et les élèves libanais (moy. = 2.66) qui ont le plus de difficultés;
- les élèves vietnamiens (moy. = 4.09) qui ont les meilleurs résultats en mathématiques et les élèves haïtiens (moy. = 2.75) qui ont les notes les plus faibles;
- les élèves colombiens (moy. = 4.10), grecs (moy. = 4.00) et vietnamiens (moy. = 3.93) qui ont le plus de facilités en anglais alors que les élèves des autres ethnies se situent dans la moyenne ou légèrement au-dessus.

En aucun cas, les cohortes sont liées de façon substantielle à la performance scolaire. Quant aux occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille, elles sont liées de la façon suivante avec la performance scolaire: les élèves dont le chef de famille est un semi-professionnel ou un professionnel ont de meilleures performances scolaires que l'ensemble des autres enfants d'immigrants.

Compte tenu que c'étaient surtout les enfants vietnamiens qui avaient les meilleurs résultats scolaires mais que c'étaient aussi eux qui provenaient le plus souvent de milieux semi-professionnels et professionnels (66.7% d'entre eux), nous avons réalisé des analyses afin de déterminer quel était l'impact véritable de ces deux variables.

Les résultats furent similaires à ceux de la section précédente. Dans les deux cas, le contrôle des occupations actuelles et à l'origine des chefs de famille par l'origine ethnique efface toute relation significative entre elles et la performance scolaire des enfants (tableaux 4.4.6 et 4.4.7), alors que le contrôle de l'origine ethnique par ces deux variables n'affecte guère la relation significative existant entre cette dernière et la performance scolaire des élèves. L'origine ethnique demeure donc le prédicteur privilégié de la performance scolaire. Il est à noter toutefois que les occupations du chef de famille contribuent à la performance scolaire de l'enfant même si son effet est moins important que l'origine ethnique.

TABLEAU 4.4.6

Résultats de l'analyse de variance concernant la performance scolaire des enfants d'immigrants en isolant l'effet de l'origine ethnique et l'emploi actuel du chef de famille

Sources de variation	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	Sign. du F
Effets combinés	21.00	11	1.91	2.66	.004
- Origine ethnique	15.08	7	2.15	3.01	.005
- Occupation actuelle du chef de famille	4.12	4	1.03	1.44	.224
Expliquées	21.00	11	1.91	2.66	.004
Résiduelles	116.16	162	.72		
TOTAL	137.16	173	.79		

TABLEAU 4.4.7

Résultats de l'analyse de variance concernant la performance scolaire des enfants d'immigrants en isolant l'effet de l'origine ethnique et de l'emploi du chef de famille dans son pays d'origine

Sources de variation	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	Sign. du F
Effets combinés	16.61	10	1.66	2.47	.010
- Origine ethnique	11.21	7	1.60	2.38	.026
- Occupation du chef de famille dans son pays d'origine	1.79	3	0.60	0.89	.450
Expliquées	16.61	10	1.66	2.47	.010
Résiduelles	76.78	114	0.67		
TOTAL	93.40	124	0.75		

En résumé, la performance scolaire actuelle, et telle que perçue par les répondants, des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil est positive. Malgré leurs handicaps de départ, notamment linguistiques, ils ont des performances comparables et parfois même supérieures à l'ensemble des autres élèves de leur classe. Le prédicteur privilégié de cette performance s'est révélé être l'origine ethnique. Enfin, notons encore ici le peu d'effet des cohortes sur ces résultats. Malgré que deux années de fréquentation scolaire des classes régulières séparent la première cohorte de la dernière, il n'apparaît pas exister entre elles

de différences marquées face à leur performance scolaire. Dans la prochaine section, nous étudierons plus en détail l'effet des cohortes, mais, cette fois-ci, à partir de la performance scolaire telle que révélée par les dossiers cumulatifs.

Enfin, soulignons que nous avons procédé à une analyse auprès des élèves ayant les performances scolaires les plus faibles. A cette fin, nous avons sélectionné les élèves qui se situaient à plus d'un écart-type de la moyenne de la performance scolaire de l'ensemble des élèves. Ce groupe d'élèves représente approximativement 20% de l'échantillon total. Les résultats de ces analyses nous révélèrent que, à l'exception de l'origine ethnique, aucune variable socio-démographique ne caractérisait ces derniers. Quant à l'origine ethnique, elle produit les mêmes effets que ceux mentionnés dans ce chapitre.

4.5. Le profil scolaire

Le profil scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil de la C.E.C.M. était déterminé par deux sources d'inégale importance. D'une part, les répondants nous ont indiqué quelques informations sur certains aspects du profil scolaire de leurs élèves. D'autre part, l'accès aux dossiers cumulatifs de ces derniers nous a fourni des informations plus substantielles sur leur récente histoire scolaire.

4.5.1. Profil scolaire selon les répondants

Les répondants révélèrent que, selon leur connaissance, 21% des élèves avaient doublé une année scolaire, 6% avaient sauté une année et que, dans la majorité des cas, soit 73%, ils ne possédaient aucune information sur le sujet. Parmi les enfants d'immigrants ayant eu des difficultés dans ce domaine, ce sont de loin les enfants d'origine grecque qui semblent avoir été les plus handicapés. En effet, de l'avis de nos répondants, 85.7% d'entre eux auraient doublé une année. Quant aux enfants ayant le plus fréquemment sauté une année, ce sont surtout ceux d'origine libanaise (23.1% d'entre eux) et chilienne (20% d'entre eux) (tableau 4.5.1). Toutefois, le taux de réponse à cette question est peu élevé et, par conséquent, c'est avec une certaine circonspection qu'il faut considérer ces chiffres.

Face au classement actuel, les répondants considèrent que, dans 84% des cas, les élèves sont dans des groupes d'apprentissage qui leur conviennent. Pour les autres cas, soit 16% (N=30), les éducateurs indiquent que la moitié de ces derniers devraient être classés dans un groupe plus fort et l'autre moitié dans un groupe plus faible. Ces résultats apparaissent

TABLEAU 4.5.1

Distribution des différents groupes ethniques à la question: "A votre connaissance, cet élève a-t-il sauté ou doublé une année depuis son arrivée dans les classes régulières?"

N % rangée % colonne	Chilien	Colombien	Grec	Haïtien	Italien	Libanais	Portuguais	Vietnamien	Total (rangée)
Il a sauté une année	2 28.6% 20.0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	3 42.9% 23.1%	1 14.3% 2.0%	1 14.3% 5.3%	7 5.5%
Il a doublé une année	1 3.7% 10.0%	3 11.1% 23.1%	6 22.2% 85.7%	2 7.4% 18.2%	1 3.7% 25.0%	1 3.7% 7.7%	11 40.7% 22.0%	2 7.4% 10.5%	27 21.3%
Je l'ignore	7 7.5% 70.0%	10 10.8% 76.9%	1 1.1% 14.3%	9 9.7% 81.8%	3 3.2% 75.0%	9 9.7% 69.2%	38 40.9% 76.0%	16 17.2% 84.2%	93 73.2%
Total (colonne)	10 7.9%	13 10.2%	7 5.5%	11 8.7%	4 3.1%	13 10.2%	50 39.4%	19 15.0%	127 100.0%

Chi Carré (X^2) = 34.54, dl = 14, Sign. = .001

Absence de réponses = 98

relativement semblables à ceux qui auraient pu être obtenus si la même question avait été posée à des enfants d'origine québécoise.

Les répondants avaient à se prononcer d'une façon anticipative sur les études terminales de leurs élèves. Un certain nombre d'entre eux, soit 27%, ne formulèrent aucun pronostic. Toutefois, 18% envisageaient des études universitaires terminales pour leurs élèves; 27% des études collégiales; 20% des études de secondaire deuxième cycle; et enfin 7% des études de secondaire premier cycle.

De l'avis des répondants, ce seraient surtout les enfants d'origine vietnamienne, soit 51.9% d'entre eux, qui termineraient leurs études à l'université, suivis en cela des enfants chiliens (35.3%), alors que ce seraient davantage les enfants portuguais (44.3% d'entre eux), libanais (38.9%) et haïtiens (35.3%) qui termineraient leur scolarité au secondaire (tableau 4.5.2).

Il est surprenant de constater ici que si un pourcentage élevé d'enfants libanais, soit 23.1%, avaient sauté une année scolaire depuis leur insertion dans les classes régulières, 38.9% de ce groupe ethnique, de l'avis des répondants, termineraient leurs études au secondaire. Les raisons d'une telle situation nous échappent. Cela doit être vraisemblablement relié à une certaine hétérogénéité des membres de ce groupe.

Enfin, soulignons que les études terminales des élèves telles qu'anticipées par les répondants sont aussi associées à l'emploi actuel et à l'origine du chef de famille. Dans l'ensemble, les enfants de semi-professionnels et de professionnels termineraient davantage leur scolarité à l'université que les enfants d'ouvriers (tableaux 24 et 25, appendice IV).

TABLEAU 4.5.2

Distribution des études terminales des élèves telles qu'anticipées par les répondants suivant l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Chilien	Colombien	Grec	Haïtien	Italien	Libanais	Portuguais	Vietnamien	Total (rangée)
Des études secondaires de 1er cycle	0 0% 0%	0 0% 0%	1 6.7% 5.6%	2 13.3% 11.8%	1 6.7% 5.9%	2 13.3% 11.1%	8 53.3% 11.4%	1 6.7% 3.7%	15 7.5%
Des études secondaires de 2e cycle	1 2.5% 5.9%	2 5.0% 12.5%	4 10.0% 22.2%	4 10.0% 23.5%	1 2.5% 5.9%	5 12.5% 27.8%	23 57.5% 32.9%	0 0% 0%	40 20.0%
Des études collégiales	7 13.2% 41.2%	9 17.0% 56.3%	7 13.2% 38.9%	4 7.5% 23.5%	5 9.4% 29.4%	4 7.5% 22.2%	10 18.9% 14.3%	7 13.2% 25.9%	53 26.5%
Des études universitaires	6 16.7% 35.3%	3 8.3% 18.8%	1 2.8% 5.6%	0 0% 0%	2 5.6% 11.8%	2 5.6% 11.1%	8 22.2% 11.4%	14 38.9% 51.9%	36 18.0%
Je ne sais pas	3 5.4% 17.6%	2 3.6% 12.5%	5 8.9% 27.8%	7 12.5% 41.2%	8 14.3% 47.1%	5 8.9% 27.8%	21 37.5% 30.0%	5 8.9% 18.5%	56 28.0%
Total (colonne)	17 8.5%	16 8.0%	18 9.0%	17 8.5%	17 8.5%	18 9.0%	70 35.0%	27 13.5%	200 100.0%

Chi Carré (X^2) = 66.37, dl = 28, Sign. = .0001

Absence de réponses: 25

4.5.2.0. Profil scolaire selon les dossiers cumulatifs

L'analyse des dossiers cumulatifs s'est heurtée à un certain nombre de problèmes. Premièrement, l'existence de structures d'informations différentes pour les élèves de l'élémentaire et du secondaire rend difficile toute tentative de réunion de ces deux types de dossier. De plus, certains éléments d'information sont existants dans le dossier cumulatif de l'élémentaire mais non dans celui du secondaire et l'inverse se manifeste aussi. A titre d'exemple, au secondaire, le dossier cumulatif ne fournit habituellement aucune information récente sur le fonctionnement intellectuel de l'élève. La mesure de ce dernier semble être surtout réalisée au niveau élémentaire. De même, si à l'élémentaire, nous connaissons la langue habituellement parlée à la maison, au secondaire, nous savons si l'un ou les deux parents sont décédés. Mais ces éléments d'information ne transpercent pas le clivage élémentaire-secondaire.

Deuxièmement, il s'ajoute à ces difficultés actuellement insurmontables, les problèmes découlant des caractéristiques de notre recherche. Nous avons suivi trois cohortes d'élèves qui se subdivisent en trois années (1974-75, 1975-76, 1976-77) et qui ont plus d'une dizaine de points d'entrée dans le système scolaire de la C.E.C.M. Ces points d'entrée sont nombreux et diversifiés. Ils vont du niveau scolaire - de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire - jusqu'aux différents secteurs et voies d'apprentissage. Notons aussi qu'un élève provenant d'une classe d'accueil peut s'intégrer dans une classe régulière presqu'en tout temps de l'année scolaire. De telle sorte que les élèves de notre échantillon sont considérablement étalés dans le réseau scolaire de la C.E.C.M., ce qui rend

difficile et relativement hasardeuse toute analyse et interprétation basée sur les sujets pris collectivement. De plus, l'existence de points d'entrée différents se traduit dans le fait que, bien souvent, pour la majorité des éléments du dossier cumulatif, nous ne possédons des informations que pour un nombre réduit d'élèves. De fait, l'inventaire des ressources que nous avons retirées du dossier cumulatif révèle que les seuls éléments d'informations pouvant être traités en regard de l'ensemble de l'échantillon résident dans les résultats scolaires obtenus en français, en mathématiques et en anglais (surtout pour les élèves du secondaire) durant les années scolaires 1975-76, 1976-77 et 1977-78. Toutefois, même dans ces cas, nous manquons d'informations pour certaines de ces années en raison de l'effet des cohortes. C'est ainsi que, pour l'année 1975-76, nous ne possédons des informations sur les notes scolaires en français que pour 26% des élèves, en mathématiques pour 22% des élèves et en anglais pour 17% de ces derniers. Ces proportions augmentent pour l'année scolaire 1976-77 à 64% en français et en mathématiques et à 40% en anglais. Enfin, pour l'année scolaire 1977-78, elles sont respectivement de 87% en français et en mathématiques et de 44% en anglais. Le faible taux de pourcentage en anglais est dû à l'absence de l'enseignement de cette matière à plusieurs degrés du niveau élémentaire.

En conséquence, c'est pour la dernière année scolaire du dossier cumulatif, soit l'année 1977-78, que nous possédons le plus d'informations. Les analyses exploiteront donc particulièrement les résultats de cette année.

La méthodologie utilisée pour ce chapitre sera donc la suivante. Nous étudierons séparément les profils scolaires des élèves de l'élémentaire et du secondaire. Nous procéderons par l'intermédiaire d'analyses orientées vers la comparaison des performances scolaires des élèves par rapport aux moyennes des classes régulières qu'ils fréquentaient. L'étude de ces performances portera à l'élémentaire sur le français et les mathématiques et, au secondaire, nous ajouterons l'anglais. Enfin, nous utiliserons surtout les derniers résultats obtenus, soit ceux de l'année 1977-78 pour la plupart de ces analyses.

4.5.2.1. Profil scolaire des élèves de l'élémentaire

En premier lieu, il est intéressant de souligner que, dans l'ensemble, les écarts aux moyennes en français et en mathématiques des enfants d'immigrants inscrits au niveau élémentaire et ayant fréquenté les classes d'accueil de la C.E.C.M. sont relativement peu élevés. Toutefois, si, selon nos répondants, l'ensemble des élèves de l'élémentaire et du secondaire avaient des notes dans ces matières pour l'année 1978-79 légèrement au-dessus de la moyenne, les dossiers cumulatifs nous révèlent que, pour ceux de l'élémentaire et durant les années scolaires 1975 à 1978, ils ont plutôt tendance à avoir des notes légèrement sous la moyenne (tableau 4.5.2.1).

Les profils scolaires du niveau élémentaire des différentes cohortes manquent d'une certaine homogénéité. En effet, l'examen du tableau 4.5.2.1 nous révèle que:

TABLEAU 4.5.2.1

Distribution pour les élèves de l'élémentaire des écarts aux moyennes de leur groupe en français et en mathématiques durant les années scolaires 1975 à 1977 suivant les cohortes

Ecarts (N)	Cohorte 1974-75		Cohorte 1975-76		Cohorte 1976-77		Cohortes cumulées	
	Français	Math.	Français	Math.	Français	Math.	Français	Math.
Année 1975-76	-1.10 (20)	-3.20 (20)						
Année 1976-77	-3.39 (31)	-2.84 (31)	-0.54 (24)	-0.04 (24)	-5.00 (2)	-2.00 (2)	-3.38 (57)	-1.63 (57)
Année 1977-78	-4.84 (31)	-2.42 (31)	0.70 (33)	2.46 (33)	-5.78 (32)	-7.31 (32)	-3.25 (96)	-2.37 (96)

N.B. Il est à noter que les finissants des classes d'accueil peuvent intégrer les classes régulières à différents moments de l'année scolaire, de telle sorte que, pour certains membres d'une cohorte, nous avons des informations sur leur performance au sein des classes régulières dès l'année de la cohorte à laquelle ils appartiennent. C'est ainsi que, pour deux membres de la cohorte 1976-77, nous possédons des informations sur leur performance scolaire pour la même année.

- la cohorte de finissants de l'année 1974-75 a tendance à éprouver de plus en plus de difficultés en français depuis son insertion dans les classes régulières; par contre, elle a amélioré ses performances en mathématiques;
- la cohorte de 1975-76 s'est légèrement améliorée en français et beaucoup plus encore en mathématiques;
- la cohorte de 1976-77 apparaît avoir éprouvé plus de difficultés à réussir son intégration scolaire au sein des classes régulières que les cohortes précédentes.

Ces résultats pour le moins insolites laissent présumer que les cohortes ont un effet relativement secondaire sur la performance scolaire et qu'ils sont certainement médiatisés par d'autres variables. A cette fin, nous avons réalisé des analyses de variance sur les écarts aux moyennes en français et en mathématiques de l'année 1977-78 avec l'origine ethnique, l'emploi actuel et à l'origine du chef de famille et la cohorte.

Les analyses nous révélèrent que le prédicteur ayant le plus d'influence sur la performance scolaire était l'origine ethnique (tableau 4.5.2.2). En effet, elle explique 12% des écarts aux moyennes en français et 18% de ces derniers en mathématiques, alors que la cohorte n'explique que 7% en français et 12% en mathématiques. Il est à noter que ce sont les seuls parmi les prédicteurs choisis qui se révèlent significativement reliés aux résultats dans ces matières.

Afin de déterminer la contribution effective de ces deux variables sur les écarts aux moyennes, nous avons réalisé de nouvelles analyses de variance afin d'en isoler les effets réciproques (appendice IV, tableaux 26 et 27). Ces dernières analyses révélèrent que, dans le cas des deux

TABLEAU 4.5.2.2

Distribution des résultats des analyses de variance sur les écarts aux moyennes en français et en mathématiques à l'élémentaire pour l'année scolaire 1977-78 suivant l'origine ethnique, la cohorte, l'emploi actuel et à l'origine du chef de famille

	Groupe ethnique*			Cohorte			Emploi actuel du chef de famille			Emploi à l'origine du chef de famille		
	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2
Ecarts aux moyennes en français	3.13	.03	.12	3.73	.027	.07	1.67	.16	.07	1.04	.38	.06
Ecarts aux moyennes en mathématiques	5.02	.003	.18	6.31	.002	.12	0.61	.60	.03	1.12	.34	.06

* Pour le besoin de ces analyses, certaines modifications ont été apportées à cette variable, dues à un nombre insuffisant de répondants dans certaines de ces catégories. Les élèves chiliens et colombiens ont été regroupés ensemble après s'être assurés qu'ils avaient des moyennes et des écarts-types semblables. Les élèves haïtiens (N = 8), libanais (N = 8) et vietnamiens (N = 8) furent éliminés de l'analyse dû à leur petit nombre et à l'impossibilité de les regrouper avec d'autres ethnies.

matières, c'est-à-dire le français et les mathématiques, lorsque l'effet de l'origine ethnique était isolé au sein de la cohorte, cette variable n'était plus significativement reliée à la performance scolaire. L'origine ethnique demeure donc la seule variable parmi celles que nous avons sélectionnées qui a des relations significatives et substantielles avec les écarts aux moyennes en français et en mathématiques à l'élémentaire.

La nature de cette influence est présentée au tableau 4.5.2.3. Compte tenu du peu d'élèves dans certaines catégories, il faut considérer ces résultats comme simplement indicatifs. L'étude de ce tableau nous révèle que les élèves rencontrant le plus de difficultés dans les deux matières scolaires sont ceux d'origine libanaise, alors que les élèves éprouvant le plus de difficultés en mathématiques sont ceux d'origine haïtienne. Enfin, les élèves se situant le plus souvent au-dessus de la moyenne sont ceux d'origine latino-américaine et vietnamienne. Toutefois, soulignons que, pour l'ensemble des élèves, les écarts sont relativement peu élevés.

4.5.2.2. Profil scolaire des élèves du secondaire

L'étude du profil scolaire des élèves fréquentant le niveau secondaire nous révèle que, dans l'ensemble, ces derniers ont des performances scolaires légèrement supérieures à la moyenne des autres élèves de la C.E.C.M. (tableau 4.5.2.4).

Comme ce fut le cas pour les élèves de l'élémentaire, les profils scolaires des différentes cohortes d'élèves du secondaire apparaissent relativement hétérogènes. En effet, l'examen du tableau 4.5.2.4 nous révèle que:

TABLEAU 4.5.2.3

Distribution des écarts aux moyennes en français et en mathématiques à l'élémentaire pour l'année 1977-78 suivant l'origine ethnique

Origine ethnique	Ecarts aux moyennes		
	Français	Mathématiques	N
Chilienne	6.33	5.83	6
Colombienne	6.66	7.33	6
Grecque	-4.33	-1.33	15
Haïtienne	-7.87	-14.87	8
Italienne	-1.16	1.50	12
Libanaise	-11.12	-10.00	8
Portuguaise	-5.34	-5.31	32
Vietnamienne	6.37	9.87	8
TOTAL	-3.19	-2.37	95

TABLEAU 4.5.2.4

Distribution pour les élèves du secondaire des écarts aux moyennes de leur groupe en français, en mathématiques et en anglais durant les années scolaire 1975 à 1977 suivant les cohortes

Ecarts (N)	Cohorte 1974-75			Cohorte 1975-76			Cohorte 1976-77			Cohortes cumulées		
	Franç.	Math.	Angl.	Franç.	Math.	Angl.	Franç.	Math.	Angl.	Franç.	Math.	Angl.
Année 1975-76	5.23 (26)	6.07 (26)	6.73 (26)	5.41 (17)	9.39 (16)	16.13 (16)				5.30 (43)	7.33 (42)	10.30 (42)
Année 1976-77	4.84 (32)	2.12 (32)	6.38 (32)	5.00 (28)	9.25 (28)	8.79 (28)	-1.76 (29)	-2.14 (28)	0.38 (29)	2.74 (89)	3.03 (88)	5.18 (89)
Année 1977-78	2.24 (34)	4.15 (33)	4.75 (32)	4.21 (33)	9.38 (33)	11.76 (33)	-0.32 (34)	0.06 (34)	5.32 (34)	2.02 (101)	4.49 (100)	7.28 (99)

- la cohorte de finissants des classes d'accueil de l'année 1974-75 a tendance à éprouver de plus en plus de difficultés en français et en anglais depuis son insertion dans les classes régulières, alors qu'en mathématiques, elle effectue une remontée lente en 1977-78, suite à une baisse lors de sa deuxième année au sein d'une classe régulière;
- la cohorte de 1975-76 a aussi tendance à éprouver de plus en plus de difficultés en français depuis son insertion dans les classes régulières; par contre, elle a tendance à se maintenir en mathématiques mais à fluctuer légèrement plus en anglais;
- enfin, la cohorte de 1976-77 est celle qui aurait éprouvé le plus de difficultés lors de son insertion au sein des classes régulières, mais elle améliore actuellement ses performances.

Dans le cadre de la présentation de ces résultats, il faut évidemment pondérer la notion de difficulté, car les écarts entre les différents scores sont, dans l'ensemble, relativement peu élevés.

L'étude de la colonne des cohortes cumulées de ce tableau nous fournit certaines informations intéressantes sur le profil scolaire des élèves du secondaire ayant fréquenté les classes d'accueil. En effet, dans l'ensemble, les élèves ont de meilleures performances à leur sortie des classes d'accueil et à la fin d'une première année dans les classes régulières que lors d'une deuxième ou d'une troisième année scolaire dans ces dernières. Les cohortes 1974-75 et 1975-76 expriment sensiblement les mêmes résultats. De plus, les performances en français pour ces deux cohortes ont tendance à diminuer proportionnellement au nombre d'années de fréquentation des classes régulières. Il serait intéressant de vérifier cette tendance

sur un nombre plus élevé d'années; nous sommes restreints ici à une période de trois ans. Il est à noter aussi que, pour ces mêmes cohortes, il y a eu une baisse de performance en mathématiques et en anglais, bien qu'il existe actuellement un redressement pour certains d'entre eux dans l'une ou les deux matière(s). Mais face aux cohortes cumulées, en aucun cas les élèves ont des performances supérieures à celles qu'ils avaient après une première année au sein des classes régulières. En général, à l'exception de la cohorte de finissants de l'année scolaire 1976-77, il existe une légère baisse du niveau des performances scolaires des élèves du secondaire après une première année au sein des classes régulières. Les raisons d'une telle baisse peuvent être variées, elles peuvent tenir à l'encadrement pédagogique de ces élèves, à une diminution de leur motivation, à une légère régression dans leur profil d'apprentissage, etc. Nous ne sommes pas actuellement en mesure de l'expliciter. Toutefois, nous pouvons présumer que si leurs résultats sont bons dès leur première année au sein des classes régulières, c'est certainement en partie dû à leur préparation au sein des classes d'accueil.

Compte tenu des effets légèrement différents existant entre les cohortes, nous avons procédé à des analyses de variance entre les écarts aux moyennes en français, en mathématiques et en anglais de l'année scolaire 1977-78 et l'origine ethnique, la cohorte, l'emploi actuel et à l'origine du chef de famille. Les résultats sont assez surprenants. Alors que pour les élèves de l'élémentaire, l'origine ethnique était le prédicteur privilégié, pour ceux du secondaire, ce n'est pas le cas. De fait, en aucune circonstance, il existe des relations significatives entre cette variable et les écarts aux moyennes dans les trois matières. Des quatre prédicteurs choisis, uniquement la cohorte établit des liens significatifs et presque

TABLEAU 4.5.2.5

Distribution des résultats des analyses de variance sur les écarts aux moyennes en français, en mathématiques et en anglais au secondaire pour l'année scolaire 1977-78 suivant l'origine ethnique, la cohorte, l'emploi actuel et à l'origine du chef de famille

	Groupe ethnique*			Cohorte			Emploi actuel du chef de famille			Emploi à l'origine du chef de famille		
	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2	F	Sign.	Eta^2
Ecarts aux moyennes en français	2.57	.06	.08	1.38	.26	.03	1.06	.35	.03	2.32	.10	.06
Ecarts aux moyennes en mathématiques	1.77	.15	.06	4.76	.01	.08	1.41	.25	.04	0.41	.65	.01
Ecarts aux moyennes en anglais	2.17	.09	.08	4.31	.016	.08	0.06	.93	.00	1.27	.28	.03

* Pour le besoin de ces analyses, certaines modifications ont été apportées à cette variable dues à un nombre insuffisant de répondants dans certaines de ces catégories. Les élèves chiliens et colombiens ont été regroupés ensemble après s'être assurés qu'ils avaient des moyennes et des écarts-types semblables. Les élèves italiens (N = 2) et les élèves haïtiens (N = 6) ont été éliminés de l'analyse. Quant aux élèves grecs, il n'en existe aucun fréquentant le niveau secondaire.

substantiels avec les écarts aux moyennes en mathématiques et en anglais. Ces résultats nous laissent perplexes. Il existe vraisemblablement une variable intermédiaire susceptible d'expliquer ces derniers, mais nous en ignorons, pour le moment, l'identité. Il est probable aussi que les modifications qu'il fut nécessaire d'apporter à la variable origine ethnique soient la cause de son peu d'effet sur la performance scolaire dans ces trois matières.

Quant au statut socio-économique des familles, statut déterminé par l'emploi actuel et dans le pays d'origine du chef de famille, il n'a aucune influence sur les performances scolaires dans ces trois matières.

Bien que l'origine ethnique s'est avérée, pour des raisons que l'on ignore, avoir peu d'effet sur la performance scolaire des élèves du secondaire, nous présentons au tableau 4.5.2.6 la distribution des écarts aux moyennes des groupes ethniques dans les trois matières scolaires retenues. Il faut considérer ces résultats comme indicatifs, compte tenu du peu de répondants dans certaines des catégories. L'examen de ces résultats est particulièrement surprenant. Il est toutefois dommage que nous n'ayons pas un nombre de répondants plus élevé dans plusieurs groupes ethniques. Cela aurait contribué à accorder plus de fiabilité à certains de ces résultats.

En résumé, dans l'ensemble, les enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil ont des résultats légèrement supérieurs à la moyenne des élèves de leur groupe. Ces résultats viennent confirmer l'évaluation actuelle de leur performance scolaire par les répondants (section 4.4). Toutefois, les élèves du niveau élémentaire se situent le plus souvent légèrement sous la moyenne, alors que ceux du niveau secondaire sont, pour la majorité, un peu plus au-dessus de la moyenne.

TABLEAU 4.5.2.6

Distribution des écarts aux moyennes en français, en mathématiques et en anglais au niveau secondaire pour l'année 1977-78 suivant l'origine ethnique

Origine ethnique	Ecarts aux moyennes			N
	Français	Mathématiques	Anglais	
Chilienne	3.88	4.55	5.55	9
Colombienne	2.30	4.80	8.00	10
Haïtienne	10.16	2.83	13.16	6
Italienne	7.50	1.00	-4.00	2
Libanaise	-5.25	2.75	4.66	12
Portuguaise	1.24	2.42	6.15	33
Vietnamienne	6.12	11.62	13.25	16
TOTAL	2.38	4.52	7.63	88

Dans l'ensemble, il existe, chez les élèves, une baisse de la performance scolaire après une première année de fréquentation des classes régulières, et ceci notamment face aux résultats en français. Les origines de cette baisse nous sont inconnues. Elle peut tenir à l'encadrement pédagogique de ces élèves, à une légère perte de motivation de ces derniers, à une régression temporaire dans leur profil d'apprentissage, etc. Fait intéressant à retenir: dans la plupart des cas, leur performance à la sortie des classes d'accueil et après une année dans une classe régulière est souvent supérieure à leur performance actuelle après deux ou trois ans de classes régulières. Ces résultats sont certainement en partie dûs à la qualité de leur préparation lors de leur stage dans les classes d'accueil.

Une autre découverte intéressante à souligner est l'importance de l'origine ethnique sur la performance scolaire des élèves de l'élémentaire et son effet pratiquement nul chez ceux du secondaire, alors que l'appartenance à une cohorte a une certaine influence à la fois aux deux niveaux scolaires. Mais, pour le niveau élémentaire, cette influence s'efface devant l'origine ethnique. Evidemment, ces derniers résultats sont à considérer avec une certaine prudence. Les regroupements qu'il fut nécessaire de réaliser au sein de la variable origine ethnique, dûs à un nombre trop réduit de sujets dans quelques-unes de ces catégories, peuvent avoir altéré certaines analyses.

5.0. Elaboration d'un modèle d'intégration sociale et scolaire

Ce chapitre analyse de manière plus détaillée les déterminants de la performance scolaire et de l'intégration sociale en milieu scolaire des jeunes immigrants. En utilisant plusieurs variables et à partir des analyses de type "path" on essaiera ici de départager les différentes influences qui s'exercent sur la performance scolaire et l'intégration sociale.

Il faut rappeler, dès le début, qu'à l'exception des variables exogènes, toutes les autres variables expriment toujours la perception des enseignants vis-à-vis les aspects mesurés. En ce sens, le modèle explicite des liens entre les variables à partir de l'évaluation produite par le système scolaire.

Le chapitre se divise en quatre sections. La première section explicite la méthodologie. On y décrit le modèle employé et définit ses différentes variables -même si elles ont été déjà définies ailleurs. La deuxième section élabore, d'abord, un modèle général explicatif de la performance scolaire et de l'intégration sociale et, ensuite, contrôle les résultats obtenus en introduisant la variable sexe. Une troisième section traite très succinctement de l'influence de l'ethnie sur la performance scolaire et l'intégration sociale. Enfin, la dernière section présente une première interprétation des résultats obtenus.

5.1 Méthodologie

Avant de présenter le modèle d'analyse, il est nécessaire de définir les différentes variables utilisées. Ces variables sont: l'âge, le statut socio-économique, la cohorte, les attitudes, le comportement scolaire, la performance

scolaire et l'intégration sociale. Le sexe et l'ethnie font partie des analyses mais elles ne seront pas définies ici: le sexe, parce que sa définition ne pose pas de problèmes, l'ethnie, parce qu'elle sera définie plus bas.

Age: Variable en forme continue mesurant l'âge des sujets.

Statut socio-économique: Variable ordinale. Elle regroupe les différentes occupations en 12 catégories par ordre croissant de statut. Ainsi, le statut socio-économique est mesuré ici par le niveau occupationnel(voir question 1.11, appendice I).

Cohorte: Variable ordinale indiquant la cohorte à laquelle le sujet appartient: 1974-75 (valeur: 1), 1975-76 (valeur: 2), et 1976-77 (valeur: 3). Elle est une mesure approximative de la période d'insertion dans le système régulier après les classes d'accueil. Notons que les valeurs supérieures indiquent une durée moins longue dans le système scolaire. Cette remarque est importante pour l'interprétation future des coefficients.

Attitude: Variable composée de forme ordinale mesurant le niveau attitudinal des sujets face à l'école. Cette variable a été construite en déterminant la moyenne des cotes obtenues par chaque sujet aux variables "motivation pour le travail scolaire", "constance au travail" et "esprit de coopération" de la question 2.9 du questionnaire (voir appendice I). Les intercorrélations entre ces variables sont positives et très fortes: $.65 \leq X \leq .83$.

Comportement scolaire: Variable composée de forme ordinale mesurant la dimension comportement scolaire. Cette variable a été construite en trouvant la moyenne des variables "absentéisme", "difficultés d'apprentissage" et "problèmes disciplinaires" (voir section 2.9 du questionnaire en appendice) après les avoir inversées. Ainsi, contrairement à la direction de l'échelle du

questionnaire pour ces trois variables, plus le cote est élevée à cette variable, moins l'individu présente des difficultés comportementales. Cette modification est nécessaire pour l'interprétation des coefficients des analyses. Les intercorrélations entre ces variables sont positives et fortes: $.44 \leq X \leq .68$.

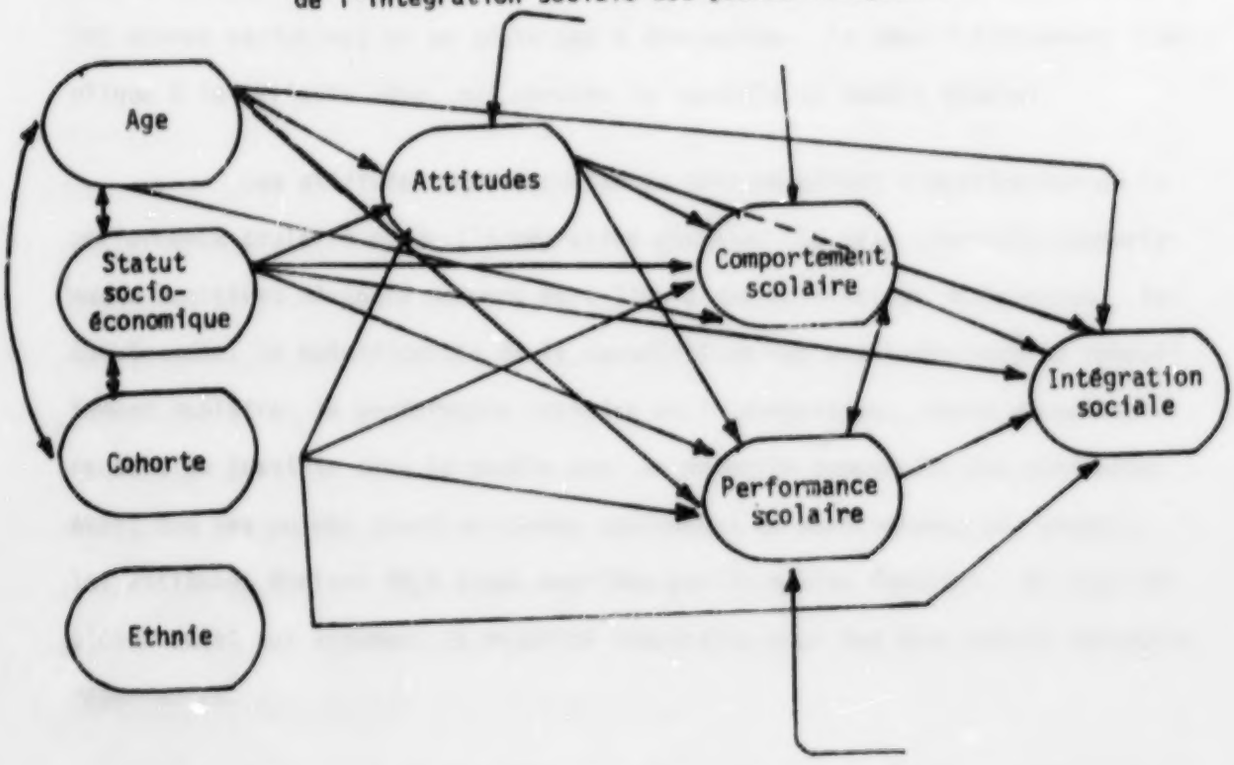
Performance scolaire: Variable composée mesurant le niveau des performances scolaires en français, mathématiques et anglais. Cette variable a été construite en trouvant, d'abord, la moyenne des variables pertinentes au français, ensuite, en additionnant cette nouvelle valeur aux cotes obtenues en mathématiques et anglais pour, finalement, trouver la moyenne des trois matières. Les intercorrélations entre les variables du français sont positives et très fortes: $.54 \leq X \leq .87$. Les intercorrélations entre les trois matières sont positives et modérées: $.34 \leq X \leq .48$

Intégration sociale: Variable composée mesurant le degré d'intégration des sujets. Cette variable a été construite à partir des variables "acceptation par l'ensemble des élèves" (Q. 2.1), "rôle important joué" (Q. 2.2) "difficulté à participer à des activités de la classe" (Q. 2.3) et "relations harmonieuses avec les enseignants" (Q. 2.5). Les variables représentées par les questions 2.1, 2.2 et 2.5 ont été inversées. Ainsi, l'échelle de cette variable composée s'élève du peu d'intégration (valeur 1) à beaucoup d'intégration (valeur 4). Les intercorrélations entre ces variables sont positives et modérées: $.25 \leq X \leq .42$.

Ces différentes variables sont reliées selon le modèle de la figure 5.1. Quelques notes explicatives s'imposent pour justifier les composantes et les spécifications du modèle.

Figure 5.1

Le modèle analytique causal de la performance scolaire et de l'intégration sociale des jeunes immigrants



Le statut est une variable à laquelle on fait appel très souvent dans la recherche en éducation parce qu'elle est associée à divers phénomènes scolaires. L'âge est un élément à considérer particulièrement dans la socialisation des jeunes immigrants: l'intégration à un système scolaire culturellement distinct, est-elle plus difficile pour les sujets plus âgés? La cohorte nous donne une mesure indirecte de l'effet du système scolaire sur les sujets: la performance scolaire et l'intégration sociale, par exemple, s'améliorent-elles au cours des années passées dans le système? Evidemment, l'ethnie d'origine peut conditionner certaines variables du modèle (pensons aux attitudes et l'intégration sociale), car le nouveau système est parfois très éloigné des sujets en termes de culture et de modes d'apprentissage. Ces quatre variables sont indéterminées dans le modèle:

on n'explore pas leurs antécédents. Aussi, elles sont antérieures à toutes les autres et, en ce sens, la spécification de la causalité (d'elles vers toutes les autres variables) ne se prête pas à discussion. Ce même raisonnement s'applique à la variable sexe, qui servira de contrôle au modèle général.

Les attitudes sont importantes dans un effort d'explication de la performance scolaire et de l'intégration sociale. De même, certains comportements scolaires déviants peuvent être liés à des motivations déficientes. Intuitivement, la spécification de la causalité va des attitudes vers le comportement scolaire, la performance scolaire et l'intégration. Cette direction causale se justifie dans le modèle par la priorité temporelle des attitudes: avant que les sujets aient un niveau quelconque de performance, par exemple, les attitudes étaient déjà assez modelées par le milieu familial. On peut employer aussi cet argument de priorité temporelle pour les deux autres variables dépendantes.

Notons que la relation entre comportement scolaire et performance scolaire n'est pas spécifiée, car les deux variables interagissent et se renforcent: l'absentéisme chronique peut aboutir à une mauvaise performance scolaire mais une mauvaise performance scolaire peut aussi conduire à une désaffection pour l'école et, conséquemment, à l'absentéisme chronique.

Enfin, il est important de connaître quels effets peuvent avoir le comportement et la performance scolaires sur l'intégration sociale des sujets. La spécification du modèle face à ces variables est quelque peu problématique. En effet, un élève intégré ne réussit-il mieux que <u>parce que mieux intégré</u>? Bien que l'on ne puisse pas établir de priorité temporelle, on est en droit, au moins, d'établir une certaine priorité logique: la connaissance du comportement et de

la performance du sujet forment l'arrière-plan du jugement évaluatif de l'intégration formulé par l'enseignant.

Tout au long des analyses, on utilisera les coefficients de régression bêta. La discussion concernant la valeur respective de l'emploi des coefficients b ou bêta est devenue classique. On sait que les coefficients beta peuvent masquer des résultats parce qu'ils dépendent aussi de la variance des variables. Si, par exemple, la même variable a des variances différentes dans deux sous-échantillons que l'on compare, les résultats peuvent être faussés. Compte tenu de cette remarque, on a choisi d'utiliser néanmoins les coefficients bêta parce que l'on était plutôt intéressé à la variance expliquée par les variables et à la grandeur relative des coefficients, c'est-à-dire, le niveau d'influence d'un coefficient par rapport aux autres. Par ailleurs, toutes les variables n'étant pas mesurées selon la même échelle, l'utilisation de scores non-standardisés n'aurait pas facilité l'interprétation.

5.2 Les déterminants de la performance scolaire et de l'intégration sociale

Afin de faciliter la discussion du modèle, on explicitera d'abord les déterminants de la performance scolaire pour ensuite s'attaquer au modèle élargi avec l'intégration sociale. Notons que dans le modèle de la figure 5.1, la variable ethnie apparaît comme variable indéterminée et il n'y a aucune indication sur le sexe. Comme il a été mentionné plus haut, l'influence de l'ethnie sera discutée dans la troisième section. Quant au sexe, une fois présenté le modèle général, on conduira, dans cette même section, des analyses distinctes pour garçons et filles pour vérifier la constance des coefficients du modèle général.

Avant de présenter les données des analyses causales, il est utile de décrire les caractéristiques de l'échantillon. Le tableau 5.1 donne la moyenne et l'écart-type des différentes variables utilisées.

Tableau 5.1

Moyenne et écart-type des variables du modèle*

VARIABLES	MOYENNE	ECART-TYPE
Age	11.92	3.21
Statut socio-économique	4.30	3.10
Cohorte	1.96	.90
Attitudes	3.52	.81
Comportement scolaire	3.26	1.12
Performance scolaire	3.38	.56
Intégration sociale	3.26	.51

N = 153

Le nombre des sujets est ici plus réduit en raison de la méthode d'élimination des valeurs manquantes: si un sujet n'a pas toutes les valeurs aux différentes variables, il est exclu des analyses. Dans l'ensemble, cependant, les moyennes et écarts-types sont assez semblables à ceux de l'échantillon total. Notons que les occupations des chefs de famille d'environ 68% des sujets se situent entre les catégories d'ouvrier spécialisé et col-blanc (voir questionnaire,

* Pour l'échelle des variables, voir questionnaire à l'appendice I.

Q. 1.11). Les niveaux des attitudes et de l'intégration sociale sont supérieurs au niveau moyen des échelles respectives et leurs écart-types sont petits. Enfin, les niveaux du comportement et de la performance scolaire sont supérieurs au point milieu de l'échelle, avec toutefois, des écarts différents dans les valeurs individuelles aux deux variables.

5.2.1 Les déterminants de la performance scolaire

Comme le tableau 5.2 le montre, c'est la variable attitude des sujets qui ressort comme la variable la plus importante dans la détermination de la performance scolaire. Cette variable a un effet direct positif, fort et significatif sur la performance scolaire. Ainsi, plus le niveau des attitudes est élevé, plus le jeune immigrant a tendance à augmenter ses performances scolaires. Les effets directs des autres variables sont négligeables. Il faut noter que,

Tableau 5.2

Coefficients bêta des régressions de la performance scolaire et de l'intégration sociale des jeunes immigrants (valeurs perçues)

VARIABLES DEPENDANTES	VARIABLES INDEPENDANTES						R^2
	Age	Statut socio-économique	Cohorte	Attitude	Comportement scolaire	Performance scolaire	
Attitude	.2486*	.1613*	-.0650				.1046
Comportement scolaire	.0063	-.0169	.0561	.2164*			.0474
Performance scolaire	-.0496	-.0076	-.0433	.5258*			.2688
Intégration Sociale	-.0768	-.0405	-.0565	.4846*	.0273	.1214	.3029

N = 153

* significatif à $p \leq .05$

dans l'explication des attitudes, l'âge et le statut socio-économique exercent une influence modérée et significative (.25 et .16 respectivement). Même si les effets indirects de l'âge et du statut socio-économique via les attitudes ont une certaine force (.13 pour l'âge et .08 pour le statut socio-économique), l'effet total de ces variables est plutôt négligeable en raison des signes négatifs des effets directs. D'ailleurs, les corrélations ordre-zéro entre âge, statut socio-économique et performance scolaire ne dépassent pas .10. De plus, le manque de fidélité des coefficients traduisant les effets directs n'en permet pas une discussion élaborée.

La variable attitude a aussi un effet direct, positif et significatif sur le comportement scolaire: plus le niveau des attitudes est élevé et plus le comportement scolaire des sujets est satisfaisant. Remarquons que la corrélation ordre-zéro entre les variables comportement et performance scolaire est, quoique faible, dans la direction attendue, i.e., positive. (Pour une représentation graphique des données, voir figure 5.2, page suivante)

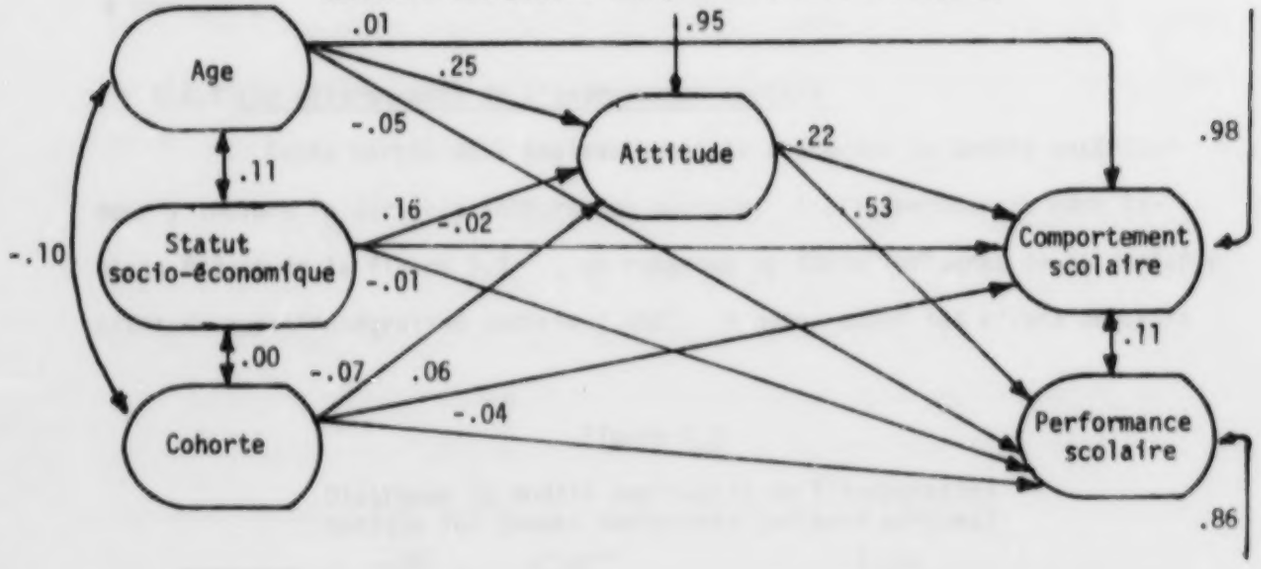
Enfin, le pourcentage de variance expliquée par les variables de l'équation est assez élevée (27%) et celle-ci est adéquate ($F = 13.59$; $dl = 4$ et 148; $p \leq .001$).

Que peut-on retenir de cette analyse sur les déterminants de la performance scolaire? Il est évident que la variable attitude détermine en grande partie les performances scolaires des jeunes immigrants. Voilà un résultat que le sens commun aurait prédit et qui pose, en plus, des problèmes de politique d'intervention au système scolaire, car celui-ci n'a pas d'emprise sur les variables qui, dans le modèle, modifient les attitudes. D'ailleurs, le peu d'influence que la variable cohorte exerce sur les attitudes (-.07, mais non

significatif) souligne encore la difficulté de l'école à modifier les attitudes.

Figure 5.2

Diagramme du modèle explicatif de la performance scolaire des jeunes immigrants (valeurs perçues)



Le modelage des attitudes nous renvoie presqu'inéluctablement à la famille. Tout d'abord, l'intériorisation progressive des habitudes, manières de vie, valeurs, etc., effectuée dans la famille, est peut-être visible dans l'effet déjà discuté qu'exerce l'âge sur les attitudes: plus le sujet est âgé, plus ses attitudes sont favorables à l'école. De même comme on l'a mentionné plus haut, la variable attitude est influencée par le statut socio-économique, une autre caractéristique du milieu familial.

En ce qui concerne le Bureau de l'accueil, le message apparaît relativement positif. Le fait que la performance scolaire des enfants d'immigrants ne dépende pas de la cohorte, du moins pour le modèle général, et que

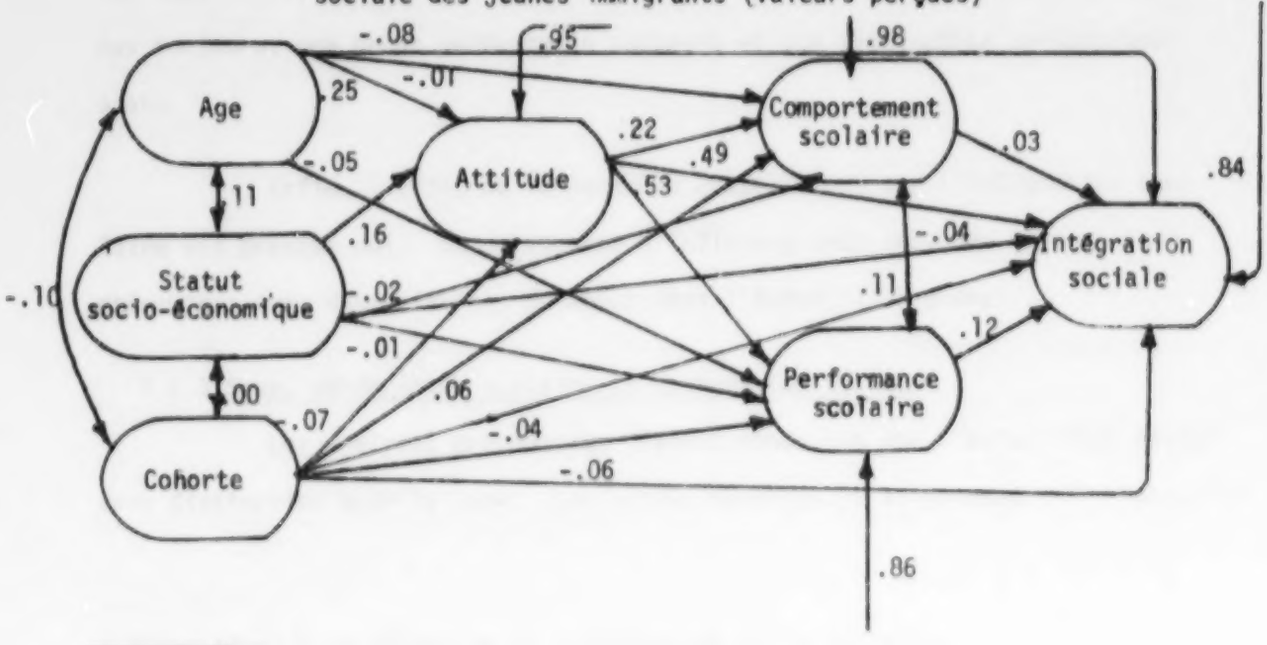
malgré tout, selon les répondants, elle se situe dans la bonne moyenne, nous pouvons présumer que c'est certainement en partie dû à la qualité de leur préparation lors de leur stage au sein des classes d'accueil. Ces résultats, associés à ceux précédemment énoncés, viennent confirmer l'impact réel de ces dernières sur le processus d'intégration des enfants d'immigrants.

5.2.2 Les déterminants de l'intégration sociale

Cette partie de l'analyse consiste à étendre le modèle antérieur pour y inclure la variable intégration sociale. A l'inspection du même tableau 5.2 et de la figure 5.3 *, on remarque la forte influence de la variable attitude sur l'intégration sociale (.485). A noter aussi les effets négatifs

Figure 5.3

Diagramme du modèle explicatif de l'intégration sociale des jeunes immigrants (valeurs perçues)



* La figure 5.3 ajoute à la figure 5.2 seulement les effets des variables indépendantes et intermédiaires sur la variable intégration sociale.

de l'âge (les plus âgés étant les moins intégrés), de la cohorte * (les plus anciens dans le système étant les plus intégrés) et du statut socio-économique (plus l'occupation est élevée dans la hiérarchie sociale, moins l'intégration sociale est satisfaisante). Il est difficile, cependant, de formuler une explication des coefficients, d'autant plus que leur fidélité est faible. Dans le cas de l'âge et du statut socio-économique, comme ce fut le cas pour l'effet sur la performance scolaire, leur principale influence s'exerce à travers leur effet sur la variable attitude.

La performance scolaire influence positivement l'intégration sociale (.12) sans que, cependant, le coefficient bêta soit significatif (p = .14). On peut affirmer, néanmoins, que la performance scolaire est liée à l'intégration sociale à travers peut-être d'autres variables absentes du modèle, car, malgré un coefficient bêta non-significatif, la corrélation ordre-zéro entre les deux variables est élevé: r = .37. Ainsi, on retrouve souvent, quoique pas toujours, une bonne performance scolaire et une intégration sociale adéquate.

Enfin, l'effet de la variable comportement sur l'intégration scolaire est presque nul. Cette absence d'influence peut indiquer que ces deux phénomènes sont dissociables, du moins dans l'échantillon global.

5.2.3 Sexe, performance scolaire et intégration sociale

Les analyses précédentes étaient conduites sur l'échantillon global sans distinction pour le sexe. Les effets observés se maintiennent-ils lorsqu'on

---

* Effet négatif en raison de la codification de la variable.

contrôle l'influence du sexe en construisant des modèles distincts pour garçons et filles? Avant d'aborder cette étape des analyses, il est utile de connaître la moyenne et l'écart-type des variables utilisées. Le tableau 5.3 résume ces données.

Tableau 5.3

Moyenne et écart-type des variables du modèle selon le sexe

VARIABLES	MOYENNE		ECART-TYPE	
	Garçon	Fille	Garçon	Fille
Age	11.99	11.78	3.45	2.98
Statut socio économique	4.05	4.50	2.80	3.31
Cohorte	2.01	1.90	.94	.88
Attitudes	3.44	3.59	.79	.82
Comportement scolaire	3.26	3.23	1.07	1.16
Performance scolaire	3.34	3.42	.53	.60
Intégration sociale	3.21	3.31	.50	.53

N: G = 79
F = 72

En le comparant au tableau 5.1, plusieurs différences apparaissent. Toutefois, les écarts ne sont pas trop grands. D'ailleurs, des tests "t" conduits pour les différentes variables -à l'exception de la cohorte- ne montrent pas des différences significatives dans les niveaux moyens des variables entre garçons et filles.*

* Ces tests furent conduits avec un nombre plus grand de sujets (N = 200). Toutefois, le nombre ici est suffisamment grand pour minimiser les risques de biais échantillonnal.

Pour rendre plus clairs les développements, on traitera, dans un premier temps, des ressemblances avec le modèle général et, dans un deuxième temps, des différences avec ce modèle. (Les données des analyses sont consignées dans le tableau 5.4 (page suivante) et les figures 5.4a et 5.4b qui suivent.)

Figure 5.4

Coefficients bêta des régressions de la performance scolaire et de l'intégration des jeunes immigrants selon le sexe (valeurs perçues)

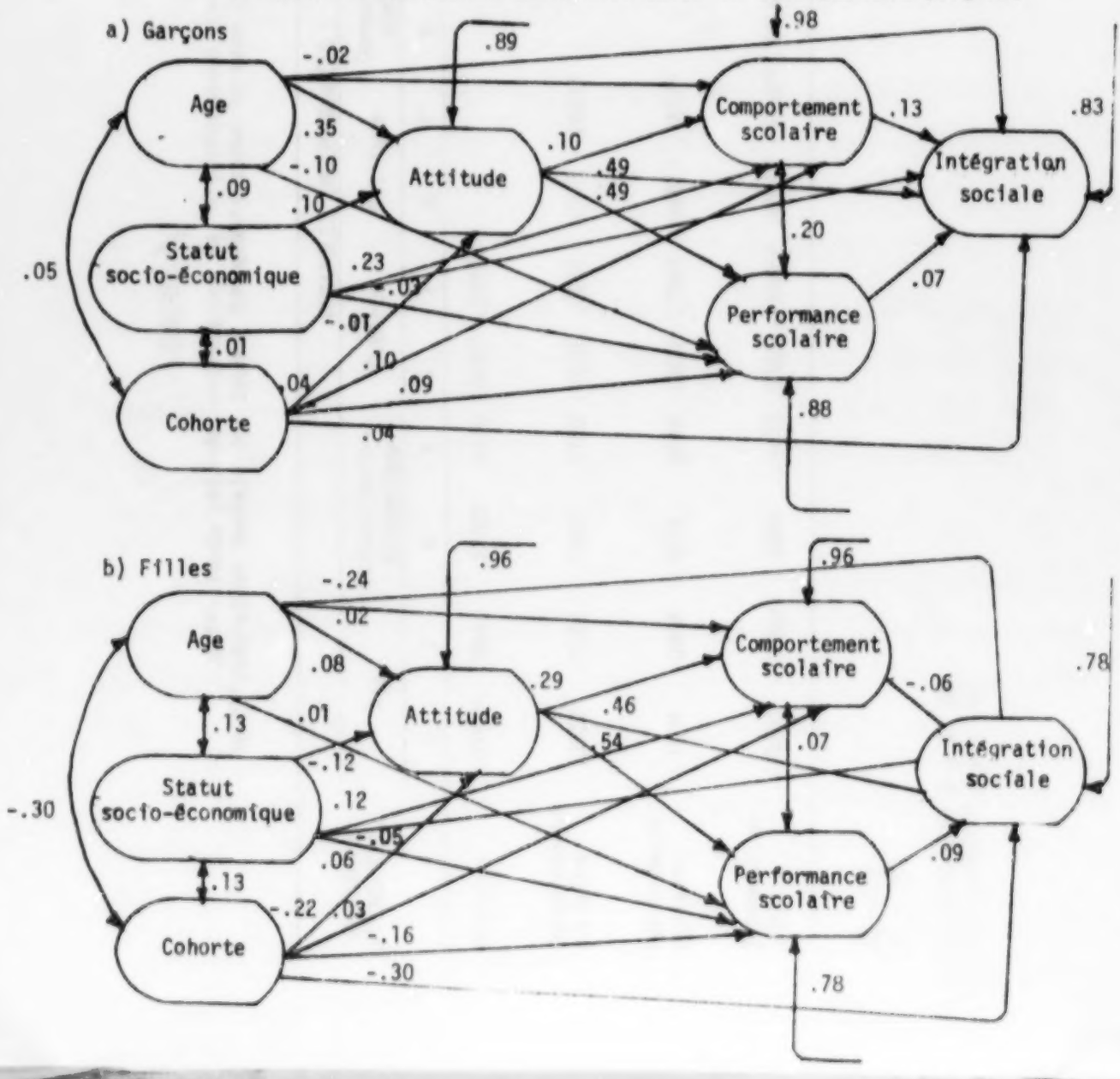


Tableau 5.4

Coefficients bêta des régressions de la performance scolaire et de l'intégration sociale des jeunes immigrants selon le sexe (valeurs perçues)

VARIABLES DEPENDANTES	VARIABLES INDEPENDANTES													
	Age		Statut socio-économique		Cohorte		Attitude		Comportement scolaire		Performance scolaire		R^2	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Attitude	.3519*	.0810	.2270*	.1219	.0435	-.2205**							.1937	.0830
Comportement scolaire	.0022	.0162	.1008	-.1188	.1008	.0282	.0971	.2891*					.0342	.0864
Performance scolaire	-.1004	.0064	.0131	.0648	.0854	-.1552	.4891*	.5422*					.2276	.3746
Intégration sociale	-.0231	-.2382*	-.0322	-.0473	.0453	-.2985*	.4931*	.4556*	.1276	-.0639	.0740	.0930	.3073	.3937

NG = 79
NF = 72

* Significatif à $p \leq .05$
** Significatif à $p = .07$

Même si les pourcentages de variance expliquée ne sont pas les mêmes d'un modèle à l'autre, ils sont particulièrement élevés, surtout chez les filles. Dans le cas de la performance scolaire, il s'agit de 23% pour garçons et de 37% pour filles; dans celui de l'intégration sociale, de 31% et 39% respectivement. Notons aussi que, tout comme pour le modèle général, les équations explicatives de la performance scolaire et de l'intégration sociale sont adéquates. Sauf dans le cas des déterminants de la performance scolaire chez les filles ($p = .06$), les équations sont adéquates à $p < .001$.

Un deuxième élément de ressemblance est constitué par le rôle des attitudes dans la détermination de la performance scolaire et l'intégration sociale. Les coefficients bêta sont positifs, forts et significatifs, ne variant que très peu entre eux ($\leq .05$)

Enfin, l'absence d'effet consistant du statut socio-économique sur la performance scolaire et l'intégration sociale est un dernier élément de ressemblance entre les modèles. En effet, les coefficients du statut socio-économique des deux sous-modèles ont des signes différents ou sont très faibles. De plus, ils sont toujours non-significatifs.

Malgré ces ressemblances, les modèles sont fort différents. Les axes de différentiation se situent principalement au niveau des variables cohorte et âge, du rôle joué par la variable attitude dans la détermination du comportement scolaire ainsi qu'au niveau des déterminants de la variable attitude.

Alors que dans le modèle général la cohorte n'avait pas d'influence significative sur aucune variable critère, lorsqu'on conduit des analyses séparées, cette variable se comporte différemment selon le sexe. Chez les garçons,

même si les effets de la cohorte sont positifs*, ils sont généralement faibles et non-significatifs. Par contre, les coefficients sont, chez les filles, négatifs**, beaucoup plus forts et, dans deux cas sur quatre, significatifs.

Les signes des coefficients de l'âge sont généralement les mêmes dans les sous-modèles que dans le modèle original. Toutefois, leurs forces respectives varient. Considérons d'abord l'influence de l'âge sur la performance scolaire et l'intégration sociale, laissant pour la discussion des déterminants des attitudes, son influence sur cette dernière variable composée. Pour ce qui est de la performance scolaire, les garçons semblent devoir réussir moins bien à mesure qu'ils vieillissent, alors que, pour les filles, l'âge n'a pratiquement pas d'influence. Toutefois, dans les deux cas, les coefficients ne sont pas significatifs. En ce qui concerne l'intégration sociale, les filles apparaissent comme devant éprouver des difficultés d'intégration sociale à mesure qu'elles vieillissent: le coefficient est négatif, modéré et significatif. A leur tour, les garçons ne semblent pas affectés par l'âge: même si le coefficient est négatif, sa valeur est très faible et non-significative. Même si indépendamment de l'âge, l'effet du temps passé dans le système scolaire (variable cohorte) tend à faire augmenter l'intégration sociale, l'âge d'entrée de la fille est un facteur non négligeable. Ainsi, plus les filles sont jeunes, mieux elles semblent être socialement intégrées. En résumé, les filles les plus intégrées sont celles qui entrent jeunes dans le système et y ont passé plusieurs années.

---

* Rappelons-nous qu'effet "positif" signifie ici que plus le sujet passe de temps dans le système scolaire, moins il score à la variable critère.

** Effet négatif signifie, encore une fois, que plus le sujet passe de temps dans le système scolaire, plus il est intégré.

Sans entrer dans le détail de l'équation explicative du comportement scolaire, deux éléments qui contrastent avec le modèle général sont à retenir: l'influence du statut socio-économique et celle de la variable attitude. Dans ces équations, l'effet du statut socio-économique est opposé selon le sexe et d'égale force: positive chez les garçons et négative chez les filles. Toutefois, les coefficients pour les deux sexes ne sont pas fidèles. La variable attitude a, dans les deux sous-modèles, une influence positive. Toutefois, leur force respective est différente, celui des filles étant trois fois celui des garçons et, contrairement à ces derniers, significatif. Quant à l'effet indirect du statut socio-économique et de l'âge via la variable attitude, il est faible et presqu'identique chez les garçons et les filles (.04 pour statut socio-économique et ✱ .03 pour âge).

Finalement, le portrait des déterminants de la variable attitude varie selon que l'on soit garçon ou fille. On a déjà mentionné que, chez les filles, la cohorte avait un effet significatif sur la variable attitude. Cet effet (-.22) contraste avec le faible effet positif (et non-significatif) chez les garçons. Ainsi, plus les filles passent du temps dans le système scolaire, plus* leurs attitudes deviennent favorables à l'école. Pour ce qui est des garçons, on doit plutôt parler d'absence d'effet. Par contre, chez ces derniers, l'âge et le statut socio-économique influencent positivement, de manière forte et significative, le niveau d'attitudes: .23 et .35 respectivement. Chez les filles, bien que dans la même direction que chez les garçons, les coefficients sont plutôt faibles et non-significatifs. Notons que le pourcentage de variance expliquée par l'équation des garçons est plus de deux fois que celui des filles (12% et 8%).

---

* Rappelons-nous que la codification de la variable exige cette interprétation d'un coefficient négatif.

Il faut remarquer, en terminant, que plusieurs coefficients du modèle général étaient faibles en raison des divergeances dues au sexe des sujets. Notons aussi que le comportement et la performance scolaires persistent à être reliés positivement autant chez les garçons que chez les filles, bien que, chez celles-ci, le coefficient soit presque trois fois moins fort. Cette différence semble indiquer que les failles dans le comportement sont accompagnées, plus fréquemment chez les garçons que chez les filles, de performances scolaires déficientes. Soulignons, enfin, le rôle peu important que joue le statut socio-économique dans l'explication des phénomènes scolaires. Dans les cas du comportement scolaire, de la performance scolaire et de l'intégration sociale en milieu scolaire, l'influence du statut socio-économique est très modeste et, parfois, nulle. Son effet le plus consistant se réalise à travers la variable attitude, mais, encore là, l'effet est très faible. Depuis quelque temps, on remet en question une vision trop réductionniste de la dynamique scolaire selon laquelle les rapports économiques détermineraient principalement les processus scolaires. Les données de cette recherche vont dans le même sens: le facteur socio-économique, traduit par l'occupation du chef de famille, ne peut pas prétendre à être une variable prédictive de la réussite scolaire des enfants d'immigrants.

5.3 L'ethnie, la performance scolaire et l'intégration sociale

Plusieurs développements des chapitres antérieurs montrent que "l'ethnie" est une variable dont on ne peut pas faire abstraction. On a vu, par exemple, que la performance scolaire et les niveaux de motivation variaient selon les ethnies. Il est, dès lors, pertinent que l'on introduise ici cette variable, afin de déceler son influence générale sur les variables dépendantes de l'étude, lorsqu'on contrôle simultanément l'influence des variables antécédentes. Cette analyse vient, en quelque sorte, raffiner les analyses des

chapitres antérieurs, où l'on contrôlait très peu de variables de manière simultanée.

Afin de ne pas compliquer inutilement la présentation , on se limite seulement ici à effectuer un test d'addition de variance expliquée, test qui permet de constater si l'ajout de la variable ethnie contribue de manière significative à l'augmentation de la variance expliquée dans la performance scolaire et l'intégration sociale.

Notons que la variable ethnie est formée d'une série de huit variables de type " dummy " construites en fonction des différentes origines ethniques consignées dans la question 1.3 du questionnaire: chilienne, colombienne, grecque, haïtienne, italienne libanaise, portugaise et vietnamienne. La catégorie "autre" a servi ici de référant.

Les données du tableau 5.5 montrent que la variable ethnie se comporte différemment selon qu'il s'agisse de la performance scolaire ou de l'intégration sociale. Même si, dans les deux cas, l'introduction de la série des variables "dumny" représentant l'ethnie contribue à l'augmentation de la variance expliquée, cette augmentation n'est pas significative pour l'intégration sociale.

Tout se passe comme si l'ethnie ne jouait un rôle important que pour l'aspect scolaire de l'intégration et non pas pour son aspect social. Peut-on esquisser une interprétation de cette dualité? Il faut avouer humblement que les analyses ne permettent pas une telle esquisse. Ce genre d'interprétation ne survient souvent qu'après une analyse qualitative serrée de la situation et du vécu des sujets. Les données quantitatives dont on dispose n'ont malheureusement pas la richesse des analyses qualitatives.

Tableau 5.5

Test d'addition de variance expliquée par l'ethnie dans la performance scolaire et l'intégration sociale des jeunes immigrants (valeurs perçues)

Variables dépendantes	R^2 (sans ethnie)	R^2 (avec ethnie)	Changement de R^2	F	dl	Signification
Performance scolaire	.26876	.34421	.07545	2.02	8 / 140	$p < .05$
Intégration sociale	.30287	.33135	.02848	0.737	8 / 138	non-significatif

N = 153

Notons, cependant, que les catégorisations de la variable ethnie pourraient expliquer, en partie, le manque de signification de l'ajout de variance expliquée. Si, au lieu d'avoir neuf catégories ethniques, on en avait eu quatre, par exemple (latino-américains, européens, asiatiques et autres), l'ajout de variance aurait peut-être été significatif. Toutefois, comme, en général, on a procédé en considérant les ethnies séparément, on a voulu conduire les analyses de régression et les tests de signification en fonction de neuf catégories ethniques distinctes.

Dans le cas de la performance scolaire, l'ethnie compte pour presque 8% de la variance expliquée; elle est donc une variable importante. Mais, dans quel sens est-elle plus importante? Il est difficile encore d'apporter une réponse convenable à cette question en raison du grand nombre de catégories de la variable ethnie, ainsi que de la disparité dans le nombre de sujets dans chaque catégorie*. Un tableau montre les différences interethniques à plusieurs variables dont la performance scolaire. Ce tableau peut servir d'indication, quoiqu'imparfaite, des niveaux différentiels atteints selon les ethnies. Mais encore là, il faut éviter une interprétation à partir des caractéristiques génétiques différentielles. Toutefois, une explication alternative n'est pas possible à partir des données de l'étude et une recherche plus poussée sur la génèse des motivations et sur les conséquences des disparités culturelles s'impose.

5.4 Essai d'interprétation

Si l'on en restait au seul modèle général, l'interprétation des résultats s'avérerait plutôt facile. Ainsi, les attitudes des sujets formeraient

---

* Si l'on a peu de sujets dans une catégorie, la variabilité peut être compromise et l'on peut encourir le risque de biais.

le facteur le plus important dans l'explication de la performance scolaire et de l'intégration sociale. Des facteurs, tels l'âge et le statut socio-économique exerceraient leur influence principalement à travers leurs attitudes. Le système scolaire régulier aurait peu d'influence sur les variables-critère puisque non seulement leur principal déterminant, les attitudes, échappe à la manipulation, mais encore la variable cohorte, mesure indirecte du temps passé dans le système, a peu d'impact sur la performance scolaire et l'intégration sociale.

Ces résultats révèlent des aspects intéressants. Si la durée dans le système scolaire (cohorte) n'est pas associée à des rendements supérieurs ou à une meilleure intégration (les corrélations étant faibles: -.08 et -.10 respectivement)*, les niveaux absolus de performance scolaire et d'intégration sociale sont encourageants: les jeunes immigrants, on le sait, se situent dans la moyenne des distributions ou même un peu au-dessus. Malgré tout, donc, le système scolaire a permis, ne serait-ce qu'indirectement en empêchant la détérioration, l'atteinte de ces niveaux absolus. Mais ce qui est intéressant, c'est qu'il a permis l'atteinte des niveaux dès le début de l'insertion dans le système. Dans le modèle général, même la plus vieille cohorte n'a pas perdu significativement en performance scolaire et intégration sociale.

On peut conclure alternativement que le système scolaire régulier a su s'adapter à la clientèle cible. Ceci est d'autant plus plausible que la performance scolaire et l'intégration sociale adéquates ne sont pas associées à des niveaux élevés de performance intellectuelle**.

---

* Quoiqu'elles sont dans la direction attendue: plus le sujet passe du temps, mieux il augmente sa performance et intégration. Le signe négatif est, encore une fois, le résultat de la codification de la variable cohorte.

** C'est plutôt une indication parce que le nombre de sujets avec résultats aux tests de fonctionnement intellectuel n'est pas très élevé.

Les classes d'accueil peuvent aussi y avoir contribué. En effet, si le système scolaire n'est pas très déterminant dans l'explication de la performance et de l'intégration, ne serait-ce pas parce que les sujets arrivent au système régulier bien préparés en moyenne? Le portrait qui se dégagerait serait différent si, pour l'ensemble, le niveau de performance scolaire et d'intégration sociale à l'entrée était bas et progressait significativement à mesure que les années augmentent au sein du système.

Toutefois, tous les résultats discutés ne s'appliquent pas de la même façon aux garçons et aux filles. Comment expliquer les différences constatées? Essayons d'abord de comprendre les différences dans l'explication du comportement scolaire. Remarquons encore que, autant chez les garçons que chez les filles, les coefficients de la variable attitude sont positifs, indiquant que, de toutes manières, des attitudes élevées vont de pair avec des comportements scolaires adéquats. Mais pourquoi plus chez les filles? Cela montre peut-être que les filles lient leur motivation à des comportements sanctionnés officiellement par l'école (tels l'absentéisme, les difficultés disciplinaires) plus que les garçons. En d'autres termes, il semble que, du moins dans les données de l'étude, les garçons puissent présenter des troubles de comportement à l'école sans que, pour autant, leurs motivations face à l'apprentissage décroissent significativement. A quoi est-ce dû, cette dissociation chez les garçons? Doit-on chercher une explication du côté d'une socialisation familiale permettant plus d'incartades aux garçons, les considérant comme des accidents de parcours qui ne compromettent pas leurs orientations fondamentales?

Lorsqu'on se penche maintenant sur les différences dans la détermination des attitudes, on s'aperçoit que l'âge est quatre fois plus important et que

le statut socio-économique est deux fois plus important chez les garçons que chez les filles. L'interprétation est peut-être plus aisée ici; elle aurait trait, encore, à des processus de socialisation différents. Les filles ont été habituées, et cela bien souvent indépendamment du statut socio-économique, à effectuer toute une série de tâches ménagères qui requièrent la disponibilité, la constance et la coopération, et ce, dès leur plus jeune âge. Or, ce sont ces variables qui mutatis mutandis forment la variable composée attitude dans la présente étude. Une attitude favorable à l'école ne serait alors que la transposition au plan scolaire des acquis introjetés pendant le processus de socialisation familiale. Par contre, les garçons, n'ayant pas eu cet entraînement graduel, dépendraient plus des modèles de réussite paternelle favorisés par la famille, s'y ouvrant progressivement en fonction de leur âge. Or, c'est à mesure que le statut socio-économique augmente que les valeurs de tenacité, et de remise des satisfactions s'accentuent. En d'autres termes, ces données tendent à montrer que la génèse des motivations n'est pas la même chez les garçons que chez les filles, la socialisation chez les filles transcendant très souvent les différences de statut socio-économique.

Les différences les plus marquées sont sans doute celles touchant l'influence de la cohorte. On se contentera d'aborder exclusivement une interprétation pour les filles, car, en dépit des coefficients positifs chez les garçons, suggérant une certaine détérioration des variables-critère à mesure que ceux-ci avancent dans le système scolaire*, leur faiblesse et leur manque de signification empêchent la formulation d'une interprétation cohérente pour ces derniers. Pourquoi donc les filles ont-elles tendance à augmenter leur niveau

---

* Remarquons encore que le signe des coefficients, même s'ils sont positifs, indiquent néanmoins une relation négative avec le temps passé dans le système, dû à la codification de la variable cohorte.

d'attitudes, performance scolaire et intégration sociale en fonction de leur cohorte d'origine? Une piste d'interprétation réside peut-être dans l'existence, chez les filles, d'une meilleure adéquation entre le processus de socialisation scolaire et celui qui se déroule au niveau familial. Au fond, les valeurs de l'école traduites dans les notes scolaires et les cotes de développement personnel correspondent d'assez près aux valeurs d'ordre, propreté, constance et altruisme auxquelles on essaie d'habituer, généralement, les filles plus que les garçons, et ce, à partir du plus jeune âge. Ainsi, les filles trouveraient à l'école, et ce, malgré une certaine inadéquation de celles-ci face aux valeurs des classes défavorisées, un univers plus familier que les garçons. Les valeurs de l'école et celles acquises par la socialisation antérieure étant assez semblables, la poursuite des objectifs scolaires et de développement personnel par les filles se déroulerait beaucoup plus facilement dès le début et tendrait à augmenter en fonction des renforcements successifs.

Quant à l'influence de l'ethnie sur la performance scolaire, les résultats des analyses ne permettent plus que l'affirmation de leur valeur explicative sans que l'on puisse bien déterminer ni sa direction, ni son interprétation.*

---

* On avait signalé plus haut que les étudiants des deux niveaux scolaires (élémentaire, secondaire) avaient des performances moyennes différentes et qu'ils se comportaient aussi différemment suivant leur ethnie. L'appendice V est une exploration ultérieure du modèle général développé dans ce chapitre. Cet appendice essaie de cerner l'impact différentiel des niveaux scolaires sur la performance scolaire et l'intégration sociale. Malheureusement, les analyses n'y seront pas très élaborées faute d'un échantillon de grande taille. Cependant, comme on pourra le constater, les conclusions découlant du modèle général ne seront pas infirmées.

6.0. Les classes d'accueil

6.0. Les classes d'accueil

Les classes d'accueil ont débuté à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) en janvier 1969. Du projet expérimental de l'origine, elles se sont considérablement développées afin de répondre à une clientèle scolaire sans cesse croissante et diversifiée. Grâce au travail de leurs membres et à la pertinence pédagogique de leur existence, elles ont acquis leurs lettres de noblesse tant au niveau de l'institution de même qu'au sein du monde de l'éducation en général. Rappelons que, dès 1973, la C.E.C.M. octroie des crédits supplémentaires afin d'en intensifier leur développement. D'une expérience pédagogique jusqu'alors relativement inconnue, elles se révèlent à la population par les média de l'époque. Mentionnons principalement à ce sujet l'éditorial de Vincent Prince, dans La Presse du 24 novembre 1973.

Dès 1976, elles reçoivent ouvertement l'appui de l'Alliance qui relance le débat sur le sujet et recommande à la C.E.C.M. de cesser toute inscription directe des enfants d'immigrants dans les classes régulières (Le Devoir: 4 juin 1976, p. 2, col. 1, art. 3; 12 mai 1976, p. 2, col. 5, art. 2).

En résumé donc, tout enfant d'immigrant ne possédant pas suffisamment les rudiments de la langue française peut fréquenter pour une période transitoire une classe d'accueil avant son insertion dans les classes régulières.

Ce court apercu historique du développement des classes d'accueil au sein de la C.E.C.M. est loin d'être exhaustif. Toutefois, il révèle assez bien l'importance qu'elles ont prise au cours de ces dernières années.

Beaucoup d'informations ont circulé à leur sujet au sein de la commission scolaire et, à l'occasion, sur la place publique. Nous avons tenté de mesurer auprès des répondants quel était leur niveau d'information sur les classes d'accueil. De plus, certains d'entre eux nous ont formulé des commentaires sur le sujet. Ce sont ces résultats que nous vous présentons dans le cadre de ce chapitre.

6.1. Les répondants et les classes d'accueil

Les questions visant à déterminer le niveau d'information des répondants sur les classes d'accueil portaient sur leur connaissance des objectifs et des programmes de ces dernières et de la nature de leur principale source d'information.

Nous avons profité de l'occasion pour connaître leurs intérêts face à une éventuelle participation à des sessions d'information sur le sujet. Enfin, nous leur avons demandé s'ils savaient que leurs élèves avaient déjà fréquenté une classe d'accueil et s'ils avaient déjà pris connaissance des dossiers scolaires (fiches d'évaluation) d'élèves ayant fréquenté des classes d'accueil.

Les analyses révélèrent que la majorité des répondants connaissaient les objectifs des classes d'accueil (66%) mais qu'ils en ignoraient les programmes (82%). Dans les deux cas, la première source d'information sur les classes d'accueil demeure les communications informelles avec les collègues (52% pour les objectifs et 69% pour les programmes) et, en second lieu, la lecture de journaux ou de rapports (34% pour les objectifs et 10% pour les programmes). Il est à noter que l'animation pédagogique est d'une faible contribution à la diffusion des informations sur le sujet (3.8% pour

les objectifs et 6.9% pour les programmes).

Face à une éventuelle participation à des sessions d'information sur les classes d'accueil, 35% des répondants se déclarèrent intéressés, 25% indécis et 39% peu favorables. Compte tenu de ces réponses, nous croyons qu'une session d'information bien orchestrée sur le sujet et se déroulant dans le cadre de journées pédagogiques saurait rallier l'intérêt de la majorité des éducateurs.

Fait intéressant à soulever, la majorité des répondants, soit 55%, ignoraient que leur élève[1] avait fréquenté une classe d'accueil. Dans le même sens, 77% des répondants n'ont jamais pris connaissance du dossier scolaire (fiche d'évaluation) préparé par les enseignants de l'accueil pour les élèves ayant fréquenté leur classe. De plus, 29% de ces derniers déclarèrent en ignorer totalement l'existence. A toute fin pratique, uniquement 22% des répondants auraient déjà pris connaissance de ces dossiers.

Ces derniers résultats viennent confirmer l'importance et la nécessité de session d'information sur les classes d'accueil auprès des éducateurs des classes régulières afin de faciliter l'intégration des enfants d'immigrants dans ces dernières.

De telles sessions permettraient d'informer les enseignants des classes régulières sur différents aspects des classes d'accueil et sauraient

---

1 Evidemment, il s'agit ici de l'élève pour le besoin duquel le répondant a été interrogé. C'est donc un élève qui a quitté les classes d'accueil soit en 1974-75, en 1975-76 ou en 1976-77.

répondre aux attentes de certains d'entre eux comme le révèlent les commentaires suivants:

> "Recevoir dès le début de l'année plus d'informations sur les élèves qui nous viennent des classes d'accueil."
>
> "Etablir des contacts pour faciliter le passage des élèves de l'accueil au régulier."
>
> "Un peu plus d'informations au niveau des écoles afin de mieux connaître les travaux réalisés dans les classes d'accueil quant à la classification future de l'enfant."
>
> "Il serait intéressant et souhaitable aussi qu'on puisse communiquer aux professeurs des secteurs réguliers un supplément d'information..."

6.2. Commentaires sur les classes d'accueil

Parmi l'ensemble des commentaires que nous ont livrés spontanément un grand nombre de répondants, plusieurs portaient spécifiquement sur les classes d'accueil. Ces différents commentaires ne proviennent pas d'entrevues systématiquement menées et, par conséquent, constituent davantage des opinions personnelles qu'il serait malvenu de vouloir généraliser à l'ensemble des répondants. Toutefois, il nous est apparu intéressant de les communiquer ici à titre d'opinions diverses sur les classes d'accueil et leur fonctionnement.

En premier lieu, signalons que beaucoup de commentaires sont favorables aux classes d'accueil et parfois même élogieux:

> "Les classes d'accueil sont très utiles. Elles permettent, dans l'ensemble, d'intégrer les enfants d'immigrants aux classes régulières... Bravo aux classes d'accueil. Leurs titulaires font du bon travail."

"Les classes d'accueil rendent un grand service aux élèves eux-mêmes ainsi qu'aux titulaires des classes régulières. C'est grâce à elles que l'intégration de ces enfants est grandement facilitée dans les classes régulières."

"Les classes d'accueil sont une nécessité. Elles facilitent l'intégration des élèves immigrants dans les classes régulières."

D'autres commentaires ont trait au fonctionnement des classes d'accueil. A ce titre, certains répondants aimeraient que les finissants des classes d'accueil possèdent une plus grande maîtrise de la langue française avant d'intégrer les classes régulières:

"Les immigrants arrivent trop tôt dans les classes régulières. Ils ne possèdent pas assez la langue pour pouvoir obtenir des résultats encourageants."

"Qu'il soit tenu compte qu'une implantation subite peut perturber l'enfant provisoirement. Agir en conséquence lors de son classement, après la classe d'accueil. Une année dans cette dernière ne suffit pas pour parfaire à son intégration."

"... des difficultés d'intégration au régulier, surtout au niveau des connaissances du vocabulaire et du langage."

"Je pense qu'il serait bien que certains enfants restent plus longtemps dans une classe d'accueil jusqu'à ce qu'ils maîtrisent suffisamment les rudiments du français pour pouvoir suivre les cours dans une classe régulière."

Enfin, d'autres répondants paraissent [illegible] la formule traditionnelle d'intégration des enfants d'immig[illegible]-à-dire l'insertion directe:

"L'intégration des enfants devrait se faire par immersion dans les classes régulières."

> "Je ne crois pas aux classes d'accueil telles qu'elles sont conçues. Je pense que ces enfants devraient être immergés dans une classe de francophones. L'intégration serait beaucoup plus rapide. On devrait toutefois mettre un nombre d'élèves maximum pour ces classes! Exemple: quinze (15) serait suffisant."

En résumé, si 66% des répondants connaissent les objectifs généraux des classes d'accueil, 82% en ignorent les programmes. Leur première source d'information sur ces dernières réside dans les échanges informels entre collègues. De fait, dans l'ensemble, les répondants n'apparaissent pas avoir une connaissance très élaborée des classes d'accueil et de ses modalités de fonctionnement.

Certains répondants demandent que des informations leur soient communiquées sur les élèves provenant des classes d'accueil, mais dans 77% des cas, le dossier scolaire (fiche d'évaluation) élaboré par les enseignants de ces dernières et destiné à remplir cette fonction n'est pas consulté. Et pour près de 30% des répondants, son existence en était même ignoré.

Il y aurait vraisemblablement lieu d'organiser quelques sessions d'information sur les classes d'accueil, voire un montage audio-visuel (diaporama, film, etc.) afin d'informer d'une façon plus substantielle les enseignants des classes régulières sur les objectifs, programmes et modalités de fonctionnement des classes d'accueil. Cela contribuerait certainement à améliorer davantage l'insertion dans les classes régulières des élèves provenant du réseau de l'accueil. De plus, de telles sessions seraient le lieu privilégié d'échanges profitables entre éducateurs sur le sujet. Car, comme nous le soulignait l'un des répondants: "De plus en plus, on est appelé à avoir des immigrants dans nos classes".

7.0. Conclusion

7.0. Conclusion

Au terme de cette étude, il s'avère important de faire ressortir les principaux résultats et d'en commenter leur teneur respective.

En premier lieu, soulignons que les résultats de cette recherche sont raisonnablement fiables et généralisables à l'ensemble des enfants d'immigrants ayant fait un stage au sein des classes d'accueil de la C.E.C.M. Les faits saillants de ces résultats peuvent se traduire en quelques mots: selon les éducateurs, ces élèves, dans l'ensemble, réussissent adéquatement leur intégration au sein des classes régulières et ont des performances scolaires comparables, parfois même légèrement supérieures, à l'ensemble des autres élèves de la C.E.C.M.

Une première découverte intéressante de la recherche fut la révélation que l'intégration sociale des élèves et leurs performances et comportements scolaires semblent être situés sur des continuums différents. De fait, il apparaît que ce sont deux dimensions différentes et qu'ils sont probablement vécues comme telles par les élèves. Chez ces derniers, cela se traduit peut-être de la façon suivante: dans la dynamique quotidienne du milieu scolaire, il existe deux types d'activités distinctes: le jeu et les relations sociales avec les camarades et le travail scolaire personnel. Compte tenu des résultats et entendu que l'un (le jeu) est le lieu privilégié de l'intégration sociale et que l'autre (le travail scolaire) de la performance scolaire, c'est une hypothèse qui apparaît plausible et dont il faudra tenir compte dans une recherche ultérieure. A l'appui de cette hypothèse, rappelons qu'en général, aucune variable exogène

(origine ethnique, cohorte, statut socio-économique, etc.) n'influence directement et substantiellement la réussite de l'intégration sociale (voir à ce sujet les sections 4.3, 5.2.2 et 5.3). Par contre, l'origine ethnique s'est révélée être significativement et souvent substantiellement liée à la performance scolaire (sections 4.4.2 et 5.3). Nous sommes donc probablement en présence de deux dimensions relativement distinctes mais qui sont toutes les deux affectées, quoique différemment, par les attitudes des élèves (sections 5.2.1 et 5.2.2).

Une seconde découverte fut l'importance de l'origine ethnique sur la performance scolaire des élèves et les effets relativement peu importants de la cohorte et du statut socio-économique. D'ailleurs, l'effet pratiquement nul des cohortes sur la performance scolaire de l'ensemble des élèves semble révéler que l'optimum de l'intégration sociale et de la performance scolaire, du moins celui perçu par les répondants, est obtenu dès les premiers mois de fréquentation scolaire des classes régulières. Ces résultats sont certainement en partie dûs à la qualité de leur préparation dans les classes d'accueil.

Dans le même sens, le peu d'influence, tout compte fait, du statut socio-économique sur les comportements et la performance scolaires pour l'ensemble des élèves (sections 4.4.1 et 4.4.2 et section 5.2.1) et son effet très léger sur les attitudes scolaires mettent en doute une vision réductionniste de la dynamique scolaire selon laquelle le statut socio-économique des parents serait le principal déterminant de la réussite scolaire des enfants. En conséquence, soulignons que les présents résultats révèlent qu'il apparaît exister, pour les enfants d'immigrants, une "égalité des chances"

dans le système scolaire actuel et ceci quel que soit leur milieu socio-économique.

Quant à l'influence de l'origine ethnique sur la performance scolaire des élèves, elle prend toute sa force via les attitudes (sections 4.4.1, 5.2.1 et 5.3). Ces dernières ne sont, d'ailleurs, que la formalisation d'orientations normatives intériorisées par les enfants au sein de leur famille et sont, par conséquence, teintées d'"ethnicité".

Dans le cadre de cette recherche, l'origine ethnique se révèle donc la variable la plus explicative de la performance scolaire des élèves, alors que, dans le cas de l'intégration sociale, son effet était négligeable. Ce résultat est sérieusement problématique pour l'énoncé éventuel de toute politique scolaire sur le sujet. En effet, étant une variable extérieure au système scolaire, ce dernier n'a aucune emprise sur celle-ci et ne peut, par conséquent, y apporter des mesures correctives. Toutefois, la connaissance et la compréhension des univers culturels et des valeurs éducatives des différents groupes ethniques seraient d'une contribution importante tant pour la gestion des structures scolaires - surtout dans la perspective d'un véritable projet éducatif - que pour l'enseignement à des classes multi-ethniques. Et, à ce titre, la C.E.C.M. se retrouve aujourd'hui devant un défi nouveau parce que devant une réalité nouvelle. Les classes multi-ethniques vont certainement continuer à s'accroître dans son réseau scolaire au cours des prochaines années, et il deviendra de plus en plus pertinent de se donner des outils nouveaux face à cette réalité nouvelle. Il y aurait vraisemblablement lieu de prévoir éventuellement une recherche auprès des enfants des principaux

groupes ethniques et de leurs parents afin de bien cerner l'originalité et la dynamique de leur milieu familial et leurs valeurs éducatives. Si l'institution scolaire ne peut agir sur ces dernières, leur connaissance et leur compréhension seraient un atout et un enrichissement certains. Cette étude éventuelle permettrait de fournir quelques clefs de compréhension sur plusieurs questions qui ont été soulevées dans la présente recherche, notamment face aux grandes différences existant, entre autres au niveau des attitudes, entre les filles et les garçons au sein des familles d'immigrants. De plus, elle serait susceptible de nous fournir des informations sur une dimension importante de l'intégration scolaire que nous n'avons pu mesurer ici, à savoir comment est vécu ce processus auprès des principaux concernés, c'est-à-dire les élèves et leurs parents.

Un autre aspect que nous n'avons pu mesurer et qu'une telle recherche serait à même de nous fournir, ce sont l'impact et les conséquences d'une immigration désirée, préparée et planifiée et ceux d'une immigration forcée par des événements politiques ou autres. Nous avons déjà souligné que, pour plusieurs membres de certains groupes ethniques, l'immigration en terre québécoise s'est traduite par une certaine "perte sociale" (section 4.2.2). Quelles en sont les véritables conséquences dans l'unité familiale face à l'éducation des enfants? La question est pertinente, d'actualité et reste posée.

L'étude des dossiers cumulatifs des élèves s'est heurtée à un certain nombre de difficultés sur lesquelles nous ne reviendrons pas inutilement. Soulignons toutefois que l'existence de structures d'information différentes entre le dossier de l'élémentaire et celui du secondaire constitue des handicaps importants pour toutes les recherches à caractère

longitudinal sur les élèves de la C.E.C.M. De plus, compte tenu que le nombre d'enfants d'immigrants au sein de la C.E.C.M. ira en grandissant, il serait important de prévoir certaines questions à cet effet. Mentionnons, entre autres, la question sur la langue maternelle et celle habituellement parlée à la maison. Pour les quelques élèves de l'élémentaire pour qui nous avons obtenu cette information - elle existe dans le dossier scolaire cumulatif de l'élémentaire -, à plusieurs reprises, la langue maternelle n'était pas celle habituellement parlée à la maison; c'était tantôt le français tantôt l'anglais.

Un autre problème soulevé dans l'étude des dossiers cumulatifs réside dans le manque de certaines informations parce que plusieurs dossiers sont incomplets. Par exemple, au niveau secondaire, un seul test normatif portant sur le fonctionnement intellectuel (stanines) est administré aux élèves. Il est destiné aux élèves du secondaire II et est généralement distribué à la mi-automne. Or, pour beaucoup de finissants des classes d'accueil, nous n'avons pas cette information, soit parce qu'ils ont intégré une classe de degré supérieur, ou soit tout simplement parce que leur insertion dans les classes régulières s'est faite dans les semaines suivant l'administration du test.

Dans la perspective d'un suivi permanent ("follow-up") des finissants des classes d'accueil, il faudra penser à combler ces lacunes.

Cela étant dit, l'étude du profil scolaire des enfants d'immigrants ayant fait un stage dans les classes d'accueil nous a révélé que, pour l'ensemble d'entre eux, dès leur première année au sein des classes

régulières, ils ont eu des performances scolaires légèrement supérieures à la moyenne des autres élèves. Toutefois, si l'on tient compte des niveaux, les élèves de l'élémentaire ont des performances légèrement sous la moyenne et ceux du secondaire un peu plus au-dessus de la moyenne. Ces résultats viennent confirmer une partie du modèle général des déterminants de la performance scolaire (section 5.2.1) en regard de l'importance de l'âge sur les attitudes. On se rappellera que plus le sujet est âgé, plus ses attitudes envers l'école sont favorables et, en conséquence, meilleure est sa performance scolaire.*

Un aspect troublant soulevé dans l'étude des profils scolaires des élèves fut la découverte, chez ces derniers, d'une légère diminution de leur performance scolaire - notamment en français - au fil des années de fréquentation des classes régulières. Cette baisse est-elle due à un encadrement pédagogique déficient, à une perte de motivation ou à une régression temporaire dans le profil d'apprentissage de ces élèves ou encore à d'autres causes? Nous ne saurions le dire. Chose certaine, dans la plupart des cas, les élèves ont de meilleures performances à la sortie des classes d'accueil et après une année dans les classes régulières qu'après deux ou trois ans de fréquentation des classes régulières, et cela, indépendamment du niveau scolaire. Toutefois, ces résultats sont à considérer avec une certaine prudence, compte tenu, d'une part, des écarts peu élevés entre les différentes années et que l'on n'a pu mesurer leur niveau de signification et, d'autre part, des influences souvent nulles ou modérées des cohortes sur la performance scolaire. La création de mécanismes permettant un suivi permanent des finissants des classes d'accueil pourrait être instructive à ce sujet.

---

* Toutefois, cette interprétation ne trouve pas de confirmation dans les analyses de l'appendice V.

En conclusion, si l'intégration sociale et scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil s'avère une réussite selon les répondants, c'est indéniablement dû en partie au rôle important qu'ont joué ces dernières lors de la période transitoire de ces élèves avant leur insertion dans les classes régulières. Il ne faudrait pas négliger non plus l'accueil et la qualité de l'intégration de ces élèves par les membres des classes régulières, de même que l'effort qu'ont dû fournir le jeune arrivant et sa famille pour s'insérer adéquatement dans leur nouveau milieu. En définitive, il appert que le système scolaire de la C.E.C.M. a su s'adapter adéquatement ces dernières années à la réalité nouvelle que constitue le nombre croissant d'enfants d'immigrants dans son réseau scolaire.

Appendice I

Questionnaire

LE JEUNE IMMIGRANT DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

Mai 1979

Réservé

LE JEUNE IMMIGRANT DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

Nom de l'élève: _____ (1)(2)(3)(4)(5)

Code permanent: _____ (6)(7)(8)(9)(10)

Ecole : _____ (11-12)

PREMIERE PARTIE

Cette première section du questionnaire a pour but d'identifier l'élève auquel nous nous référons et de le situer dans son environnement pédagogique quotidien

ENCERCLEZ TOUJOURS LE CHIFFRE

CORRESPONDANT A LA BONNE REPONSE

1.1 L'élève référé est de sexe: (13)

Masculin 1
Féminin 2

1.2 Il est âgé présentement de: (14-15)

_____ ans

1.3 Sa nationalité d'origine est: (16)

Chilienne 1
Colombienne 2
Grecque 3
Haitienne 4
Italienne 5
Libanaise 6
Portuguaise 7
Vietnamienne 8
Autre 9

Réservé

1.4 Il est actuellement classé au niveau de la : (17-18)

Maternelle	1
1ère année	2
2ème année	3
3ème année	4
4ème année	5
5ème année	6
6ème année	7
Année transitoire pour le secondaire	8
Secondaire I	9
Secondaire II	10
Secondaire III	11
Secondaire IV	12
Secondaire V	13
Autre	14

(Spécifiez): _____

1.5 La classe à laquelle il appartient est: (19)

- s'il est au primaire:	. de voie régulière	1
	. de voie orthopédagogique	2
- s'il est au secondaire:		
en français, elle est :	. de voie enrichie	1
	. de voie régulière	2 (20)
	. de voie allégée	3
en mathématiques, elle est:	. de voie enrichie	1
	. de voie régulière	2 (21)
	. de voie allégée	3
et de secteur:	. général	1
	. professionnel court	2 (22)
	. professionnel long	3
	. occupationnel	4

1.6 A votre connaissance, cet élève a-t-il sauté ou doublé une année depuis son arrivée dans les classes régulières: (23)

Il a sauté une année	1
Il a doublé une année	2
Je l'ignore	3

Réservé

1.7 Quel est le nombre d'élèves de votre classe qui sont de la même origine ethnique que cet élève: (24)

Il est le seul	1
4 élèves et moins	2
5 à 9 élèves	3
10 à 14 élèves	4
15 à 19 élèves	5
20 élèves et plus	6

1.8 Avez-vous déjà rencontré, cette année, les parents de cet élève: (25)

Jamais	1
1 fois	2
2 fois	3
3 fois	4
4 fois et plus	5

1.9 Si vous avez déjà rencontré ses parents, ces rencontres étaient surtout dans un but: (26)

social	1
pédagogique	2
disciplinaire	3
autre	4

(Spécifiez): _____

1.10 Au sein de votre classe, quel est le nombre d'élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais: (27)

5 élèves et moins	1
6 à 10 élèves	2
10 à 15 élèves	3
16 à 20 élèves	4
21 élèves et plus	5

L'emploi actuel du chef de famille et celui qu'il occupait dans son pays d'origine, est une information importante. Pourriez-vous, s'il-vous-plaît, vous informer auprès de votre élève de la nature de ses occupations.

Réservé

1.11 Quel est l'emploi du chef de famille:

	Présentement	Dans son pays d'origine
Manoeuvre	1	1
Ouvrier avec métier (exemple: menuisier, mécanicien, plombier, machiniste, électricien, etc ...)	2	2
Producteur de biens du secteur primaire (fermier, pêcheur, mineur, etc ...)	3	3
Personnel de bureau (secrétaire, caissier, commis, comptable, etc ...)	4	4
Vendeur (vendeur(euse) dans un magasin itinérant, agent d'assurance, etc ...)	5	5
Travailleur du secteur des services (chauffeur de taxi, garçon ou serveuse de table, coiffeur(se), concierge, facteur, etc ...)	6	6
Travailleur du secteur de la prévention (policier, pompier, gardien, soldat, etc ...)	7	7
Commerçant, petit entrepreneur	8	8
Gérant (banque, crédit, magasin)	9	9

	Présentement	Dans son pays d'origine	Réservé
Semi-professionnel (infirmière, enseignant, technicien, travailleur social, journaliste, etc ...)	10	10	
Directeur, cadre, fonctionnaire d'entreprise publique ou parapublique	11	11	(28-29)
Professionnel (médecin, avocat, notaire, dentiste, ingénieur, etc ...)	12	12	(30-31)
Je ne sais pas	13		
Il est actuellement sans emploi	14		

Réservé

DEUXIEME PARTIE

La deuxième section du questionnaire a pour but de mesurer l'intégration socio-scolaire de votre élève. Les réponses que vous nous communiquerez seront d'une grande utilité

2.1 Selon vous, est-ce que votre élève est accepté par l'ensemble des élèves: (32)

très bien accepté	1
bien accepté	2
peu accepté	3
très peu accepté	4
je ne sais pas	5

2.2 Selon vous, votre élève exerce-t-il un rôle important susceptible d'être valorisant au sein des autres élèves: (33)

très important	1
assez important	2
peu important	3
très peu important	4
je ne sais pas	5

2.3 Selon vous, est-ce que votre élève éprouve des difficultés à participer aux activités de la classe: (34)

beaucoup de difficultés	1
assez de difficultés	2
peu de difficultés	3
aucune difficulté	4
je ne sais pas	5

2.4 Selon vous, est-ce que votre élève est classé dans le niveau ou la voie qui lui convient: (35)

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

Si NON, devrait-il être classé dans un groupe: (36)

plus fort	1
moins fort	2

Réservé

2.5 A votre connaissance, cet élève a-t-il des relations harmonieuses avec l'ensemble de ses professeurs: (37)

très harmonieuses 1
assez harmonieuses 2
peu harmonieuses 3
très peu harmonieuses 4
je ne sais pas 5

2.6 A votre connaissance, votre élève a-t-il tendance à s'intégrer avec l'ensemble des élèves de sa classe: (38)

Il s'intègre surtout avec les élèves de son origine ethnique 1

Il s'intègre avec les élèves de sa classe, quelle que soit leur ethnie 2

Je ne sais pas 3

2.7 Selon vous, et suivant la connaissance que vous avez de votre élève, quelles seront ses études terminales: (39)

des études secondaires de premier cycle 1
des études secondaires de deuxième cycle 2
des études collégiales 3
des études universitaires 4
je ne sais pas 5

2.8 Quelle est la principale fonction que vous assumez auprès de cet élève: (40)

Titulaire (pour les élèves de l'élémentaire) 1

Enseignant de français 2

Enseignant de mathématiques 3

Enseignant d'une autre matière 4

Conseiller pédagogique 5

Directeur adjoint 6

Directeur 7

Autre 8

(Spécifiez): _____

2.9 Par rapport à l'ensemble des élèves de son groupe et selon les dimensions suivantes, comment situeriez-vous cet élève:

	Très en-dessous de la moyenne	En-dessous de la moyenne	Dans la moyenne	Au-dessus de la moyenne	Très au-dessus de la moyenne	Je ne sais pas	Réservé
Motivation pour le travail scolaire	1	2	3	4	5	6	(41)
Constance au travail	1	2	3	4	5	6	(42)
Esprit de coopération	1	2	3	4	5	6	(43)
Endurance physique (exemple: santé, énergie ...)	1	2	3	4	5	6	(44)
Qualité du travail	1	2	3	4	5	6	(45)
Notes scolaires	1	2	3	4	5	6	(46)
Participation aux activités étudiantes	1	2	3	4	5	6	(47)
Absentéisme	1	2	3	4	5	6	(48)
Difficultés d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	(49)
Problèmes disciplinaires	1	2	3	4	5	6	(50)

2.10 Face aux aspects scolaires suivants, comment situerez-vous votre élève:

	Très en-dessous de la moyenne	En-dessous de la moyenne	Dans la moyenne	Au-dessus de la moyenne	Très au-dessus de la moyenne	Je ne sais pas	Réservé
FRANCAIS							
- Compréhension orale	1	2	3	4	5	6	(51)
- Expression orale	1	2	3	4	5	6	(52)
- Lecture	1	2	3	4	5	6	(53)
- Ecriture	1	2	3	4	5	6	(54)
MATHEMATIQUES	1	2	3	4	5	6	(55)
ANGLAIS	1	2	3	4	5	6	(56)

2.11 Saviez-vous que cet élève avait déjà fréquenté une classe d'accueil: (57)

Oui 1

Non 2

Réservé

TROISIEME PARTIE

Cette section a pour but de recueillir quelques informations qui demeureront confidentielles sur votre expérience de travail auprès des enfants d'immigrants

SI VOUS AVEZ DEJA REPONDU à cette section dans le cadre d'un questionnaire destiné à un autre élève de votre classe, VEUILLEZ, SIL-VOUS-PLAIT, NE PAS Y REPONDRE ET COCHER LA CASE SUIVANTE: ☐ (58)

3.1 Avez-vous déjà pris connaissance du dossier scolaire (fiche d'évaluation) des élèves qui ont fréquenté les classes d'accueil? (59)

- Oui 1
- Non 2
- J'en ignorais l'existence 3

3.2 Connaissez-vous les objectifs des classes d'accueil: (60)

- Oui 1
- Non 2

Si OUI, indiquez la nature de votre principale source d'information: (61)

- lectures (rapports, journaux, etc ...) 1
- animation pédagogique 2
- collègues 3
- autre 4

(Spécifiez): _____

Réservé

3.3 Connaissez-vous les programmes des classes d'accueil: (62)

Oui	1
Non	2

Si OUI, indiquez la nature de votre principale source d'information: (63)

- lectures (rapports, journaux, etc ...)	1
- Animation pédagogique	2
- Collègues	3
- Autre	4

(Spécifiez): _____

3.4 Aimeriez-vous participer à des sessions d'information sur les classes d'accueil: (64)

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

3.5 Depuis combien d'années enseignez-vous à des élèves d'origines ethniques différentes: (65)

2 ans et moins	1
3 à 5 ans	2
6 à 8 ans	3
9 à 11 ans	4
12 ans et plus	5

3.6 Suite à votre expérience, recommanderiez-vous une formation complémentaire pour les enseignants ayant à oeuvrer dans une classe régulière avec des enfants d'ethnies différentes: (66)

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

Réservé

3.7 Est-il important, selon vous, de connaître les traits culturels particuliers aux différentes ethnies de vos élèves: (67)

très important	1
assez important	2
peu important	3
très peu important	4
Je ne sais pas	5

3.8 Avez-vous déjà travaillé au sein d'une classe d'accueil: (68)

Oui	1
Non	2

3.9 Est-ce que votre école a organisé cette année, des activités particulières pour les enfants d'immigrants (exemple: accueil, P.E.L.O., etc ...): (69)

Oui	1
Non	2
Je ne sais pas	3

Si OUI, veuillez en nommer une:

_____

3.10 Quel est votre âge: (70-71)

_____ ans

3.11 Quel est votre sexe: (72)

Masculin	1
Féminin	2

3.12 Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'éducation: (73-74)

_____ ans

3.13 Combien d'années de scolarité vous reconnaît le Ministère de l'Education: (75-76)

_____ ans

Réservé

3.14 Depuis combien d'années résidez-vous au Québec: (77)

depuis ma naissance	1
5 ans et moins	2
6 à 10 ans	3
11 à 15 ans	4
16 ans à 20 ans	5
21 ans et plus	6

3.15 Avez-vous répondu à ce questionnaire: (78)

Seul	1
Seul, mais après consultation avec des collègues	2
D'une autre façon	3

(Spécifiez): _____

3.16 Auriez-vous des commentaires particuliers face à cette recherche: (79)

Oui	1
Non	2

Si OUI, _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci de votre collaboration

Appendice II

Description des réponses au questionnaire

PREMIERE PARTIE

1.1 L'élève référé est de sexe:

	N	%
Masculin	121	54.5
Féminin	101	45.5
TOTAL	222	100.0

Absence de réponse: 3

1.2 Il est âgé présentement de:

	N	%	% cumulé
9 ans et moins	51	25.8	25.8
10 - 12 ans	51	25.8	51.5
13 - 15 ans	52	26.3	77.8
16 ans et plus	44	22.2	100.0
TOTAL	198	100.0	

Absence de réponse: 27

1.3 Sa nationalité d'origine est:

	N	%
Chilienne	19	8.7
Colombienne	17	7.8
Grecque	19	8.7
Haitienne	17	7.8
Italienne	17	7.8
Libanaise	20	9.2
Portugaise	72	33.0
Vietnamienne	27	12.4
Autre	10	4.6
TOTAL	218	100.0

Absence de réponse: 7

1.4 Il est actuellement classé au niveau de la:

	N	%	% cumulé
1ère	8	3.6	3.6
2ième	26	11.7	15.3
3ième	33	14.9	30.2
4ième	20	9.0	39.2
5ième	13	5.9	45.0
6ième	13	5.9	50.9
Secondaire I	11	5.0	55.9
Secondaire II	35	15.8	71.6
Secondaire III	22	9.9	81.5
Secondaire IV	23	10.4	91.9
Secondaire V	11	5.0	96.8
Autre	7	3.2	100.0
TOTAL	222	100.0	

Absence de réponse: 3

1.5 La classe à laquelle il appartient est:

	N	%
<u>S'il est au primaire</u>		
De voie régulière	106	92.2
De voie orthopédagogique	9	7.8
TOTAL	115	100.0

Absence de réponse: 110

<u>S'il est au secondaire</u>	N	%
En français, elle est:		
De voie enrichie	7	8.1
De voie régulière	60	69.8
De voie allégée	19	22.1
TOTAL	86	100.0

Absence de réponse: 139

S'il est au secondaire:		N	%
En mathématiques, elle est:			
De voie enrichie		13	17.6
De voie régulière		47	63.5
De voie allégée		14	18.9
	TOTAL	74	100.0
Absence de réponse: 151			

Et de secteur		N	%
Général		59	78.7
Professionnel court		9	12.0
Professionnel long		7	9.3
	TOTAL	75	100.0
Absence de réponse: 150			

1.6 A votre connaissance, cet élève a-t-il sauté ou doublé une année depuis son arrivée dans les classes régulières:

	N	%
Il a sauté une année	9	6.6
Il a doublé une année	27	19.7
Je l'ignore	101	73.7
TOTAL	137	100.0

Absence de réponse: 88

1.7 Quel est le nombre d'élèves de votre classe qui sont de la même origine ethnique que cet élève:

	N	%	% cumulé
Il est le seul	95	44.2	44.2
4 élèves et moins	101	47.0	91.2
5 à 9 élèves	17	7.9	99.1
10 élèves et plus	2	.9	100.0
TOTAL	215	100.0	

Absence de réponse: 10

1.8 Avez-vous déjà rencontré, cette année, les parents de cette élève:

	N	%
Jamais	130	58.6
1 fois	47	21.2
2 fois	32	14.4
3 fois et plus	13	5.9
TOTAL	222	100.0

Absence de réponse: 3

1.9 Si vous avez déjà rencontré ses parents, ces rencontres étaient surtout dans un but:

	N	%
Social	6	7.3
Pédagogique	67	81.7
Disciplinaire	3	3.7
Autre	6	7.3
TOTAL	82	100.0

Absence de réponse: 143

1.10 Au sein de votre classe, quel est le nombre d'élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais:

	N	%	% cumulé
5 élèves et moins	143	65.3	65.3
6 à 10 élèves	35	16.0	81.3
11 à 15 élèves	29	13.2	94.5
16 élèves et plus	12	5.5	100.0
TOTAL	219	100.0	

Absence de réponse: 6

1.11 Quel est l'emploi du chef de famille:

	N	%	% cumulé
Présentement			
Manoeuvre	15	7.7	7.7
Ouvrier avec métier (exemple: menuisier, mécanicien, plombier, machiniste, électricien, etc.)	75	38.3	45.9
Producteur de biens du secteur primaire (fermier, pêcheur, mineur, etc.)	1	.5	46.4
Personnel de bureau (secrétaire, caissier, commis, comptable, etc.)	7	3.6	50.0
Vendeur (vendeur(euse) dans un magasin, itinérant, agent d'assurance, etc.)	3	1.5	51.5
Travailleur du secteur des services (chauffeur de taxi, garçon ou serveuse de table, coiffeur(se), concierge, facteur, etc.)	40	20.4	71.9
Travailleur du secteur de la prévention (policier, pompier, gardien, soldat, etc.)	-	-	-
Commerçant, petit entrepreneur	10	5.1	77.0
Gérant (banque, crédit, magasin)	3	1.5	78.6
Semi-professionnel (infirmière, enseignant, technicien, travailleur social, journaliste, etc.)	9	4.6	83.2
Directeur, cadre, fonctionnaire d'entreprise publique ou para-publique	3	1.5	84.7
Professionnel (médecin, avocat, notaire, dentiste, ingénieur, etc.)	6	3.1	87.8
Je ne sais pas	13	6.6	94.4
Il est actuellement sans emploi	11	5.6	100.0
TOTAL	196	100.0	

Absence de réponse: 92

	N	%	% cumulé
Dans son pays d'origine			
Manoeuvre	8	6.0	6.0
Ouvrier avec métier (exemple: menuisier, mécanicien, plombier, machiniste, électricien, etc.)	45	33.8	39.8
Producteur de biens du secteur primaire (fermier, pêcheur, mineur, etc.)	12	9.0	48.9
Personnel de bureau (secrétaire, caissier, commis, comptable, etc.)	10	7.5	56.4
Vendeur (vendeur(se) dans un magasin, itinérant, agent d'assurance, etc.)	3	2.3	58.6
Travailleur du secteur des services (chauffeur de taxi, garçon ou serveuse de table, coiffeur(se), concierge, facteur, etc.)	14	10.5	69.2
Travailleur du secteur de la prévention (policier, pompier, gardien, soldat, etc.)	3	2.3	71.4
Commerçant, petit entrepreneur	10	7.5	78.9
Gérant (banque, crédit, magasin)	-	-	-
Semi-professionnel (infirmière, enseignant, technicien, travailleur social, journaliste, etc.)	8	6.0	85.0
Directeur, cadre, fonctionnaire d'entreprise publique ou para-publique	9	6.8	91.7
Professionnel (médecin, avocat, notaire, dentiste, ingénieur, etc.)	11	8.3	100.0
TOTAL	133	100.0	

Absence de réponse: 92

DEUXIEME PARTIE

2.1 Selon vous, est-ce que votre élève est accepté par l'ensemble des élèves:

	Code	N	%	% cumulé
Très bien accepté	1	134	60.4	60.4
Assez bien accepté	2	77	34.7	95.0
Peu accepté	3	7	3.2	98.2
Je ne sais pas	5	4	1.8	100.0
TOTAL		222	100.0	

Absence de réponse: 3 Moyenne corrigée*: 1.42

2.2 Selon vous, votre élève exerce-t-il un rôle important susceptible d'être valorisant au sein des autres élèves:

	Code	N	%	% cumulé
Très important	1	27	12.4	12.4
Assez important	2	68	31.3	43.8
Peu important	3	74	34.1	77.9
Très peu important	4	31	14.3	92.2
Je ne sais pas	5	17	7.8	100.0
TOTAL		217	100.0	

Absence de réponse: 8 Moyenne corrigée: 2.55

---

* La moyenne corrigée est celle qui exclue du calcul statistique les répondants ayant indiqué "je ne sais pas".

2.3 Selon vous, est-ce que votre élève éprouve des difficultés à participer aux activités de la classe:

	Code	N	%	% cumulé
Beaucoup de difficultés	1	3	1.4	1.4
Assez de difficultés	2	25	11.4	12.7
Peu de difficultés	3	59	26.8	39.5
Très peu de difficultés	4	131	59.5	99.1
Je ne sais pas	5	2	.9	100.0
TOTAL		220	100.0	

Absence de réponse: 5 Moyenne corrigée: 3.46

2.4 Selon vous, est-ce que votre élève est classé dans le niveau ou la voie qui lui convient:

	N	%
Oui	184	83.6
Non	32	14.5
Je ne sais pas	4	1.8
TOTAL	220	100.0

Absence de réponse: 5

Si NON, devrait-il être classé dans un groupe:

	N	%
Plus fort	16	51.6
Moins fort	15	48.4
TOTAL	41	100.0

Absence de réponse: 194

2.5 A votre connaissance, cet élève a-t-il des relations harmonieuses avec l'ensemble de ses professeurs:

	Code	N	%	% cumulé
Très harmonieuses	1	120	53.8	53.8
Assez harmonieuses	2	82	36.8	90.6
Peu harmonieuses	3	8	3.6	94.2
Très peu harmonieuses	4	2	.9	95.1
Je ne sais pas	5	11	4.9	100.0
TOTAL		223	100.0	

Absence de réponse: 2 Moyenne corrigée: 1.49

2.6 A votre connaissance, votre élève a-t-il tendance à s'intégrer avec l'ensemble des élèves de sa classe:

	N	%
Il s'intègre surtout avec les élèves de son origine ethnique	30	13.6
Il s'intègre avec les élèves de sa classe, quelque soit leur ethnie	181	82.3
Je ne sais pas	9	4.1
TOTAL	220	100.0

Absence de réponse: 5

2.7 Selon vous, et suivant la connaissance que vous avez de votre élève, quelles seront ses études terminales:

	N	%	% cumulé
Secondaires 1er cycle	15	7.0	7.0
Secondaires 2e cycle	42	19.7	26.8
Collégiales	58	27.2	54.0
Universitaires	41	19.2	73.2
Je ne sais pas	57	26.8	100.0
TOTAL	213	100.0	

Absence de réponse: 12

2.8 Quelle est la principale fonction que vous assumez auprès de cet élève:

	N	%
Titulaire	114	53.5
Enseignant de français	43	20.2
Enseignant de mathématiques	9	4.2
Enseignant d'une autre matière	30	14.1
Directeur-adjoint	8	3.8
Directeur	2	.9
Autre	7	3.3
TOTAL	213	100.0

Absence de réponse: 12

2.9 Par rapport à l'ensemble des élèves de son groupe et selon les dimensions suivantes, comment situeriez-vous cet élève:

	Code	N	%	% cumulé
Motivation pour le travail scolaire				
Très en-dessous de la moyenne	1	7	3.2	3.2
En-dessous de la moyenne	2	18	8.1	11.3
Dans la moyenne	3	81	36.7	48.0
Au-dessus de la moyenne	4	85	38.5	86.4
Très au-dessus de la moyenne	5	30	13.6	100.0
TOTAL		221	100.0	

Absence de réponse: 4 Moyenne corrigée: 3.51

	Code	N	%	% cumulé
Constance au travail				
Très en-dessous de la moyenne	1	5	2.3	2.3
En-dessous de la moyenne	2	22	10.0	12.3
Dans la moyenne	3	79	35.9	48.2
Au-dessus de la moyenne	4	79	35.9	84.1
Très au-dessus de la moyenne	5	35	15.9	100.0
TOTAL		220	100.0	

Absence de résonse: 5 Moyenne corrigée: 3.53

	Code	N	%	% cumulé
Esprit de coopération				
Très en-dessous de la moyenne	1	2	.9	.9
En-dessous de la moyenne	2	14	6.4	7.3
Dans la moyenne	3	98	44.7	52.1
Au-dessus de la moyenne	4	68	31.1	83.1
Très au-dessus de la moyenne	5	34	15.5	98.6
Je ne sais pas	6	3	1.4	100.0
TOTAL		219	100.0	
Absence de réponse: 6		Moyenne corrigée:		3.55

	Code	N	%	% cumulé
Endurance physique (ex.: santé, énergie ...)				
Très en-dessous de la moyenne	1	1	.5	.5
En-dessous de la moyenne	2	9	4.2	4.7
Dans la moyenne	3	106	49.3	54.0
Au-dessus de la moyenne	4	61	28.4	82.3
Très au-dessus de la moyenne	5	30	14.0	96.3
Je ne sais pas	6	8	3.7	100.0
TOTAL		215	100.0	
Absence de réponse: 10		Moyenne corrigée:		3.53

	Code	N	%	% cumulé
Qualité du travail				
Très en-dessous de la moyenne	1	1	2.7	2.7
En-dessous de la moyenne	2	22	10.0	12.7
Dans la moyenne	3	86	39.1	51.8
Au-dessus de la moyenne	4	68	30.9	82.7
Très au-dessus de la moyenne	5	38	17.3	100.0
TOTAL		220	100.0	
Absence de réponse: 5		Moyenne corrigée:		3.53

	Code	N	%	% cumulé
Notes scolaires				
Très en-dessous de la moyenne	1	5	2.3	2.3
En-dessous de la moyenne	2	31	14.3	16.6
Dans la moyenne	3	86	39.6	56.2
Au-dessus de la moyenne	4	73	33.6	89.9
Très au-dessus de la moyenne	5	29	9.2	99.1
Je ne sais pas	6	2	.9	100.0
	TOTAL	217	100.0	
Absence de réponse: 8		Moyenne corrigée:		3.34

	Code	N	%	% cumulé
Participation aux activités étudiantes				
Très en-dessous de la moyenne	1	4	1.9	1.9
En-dessous de la moyenne	2	14	6.6	8.5
Dans la moyenne	3	120	56.6	65.1
Au-dessus de la moyenne	4	34	16.0	81.1
Très au-dessus de la moyenne	5	18	8.5	89.6
Je ne sais pas	6	22	10.4	100.0
	TOTAL	212	100.0	
Absence de réponse: 13		Moyenne corrigée:		3.25

	Code	N	%	% cumulé
Absentéisme				
Très en-dessous de la moyenne	1	66	31.7	31.7
En-dessous de la moyenne	2	27	13.0	44.7
Dans la moyenne	3	44	21.2	65.9
Au-dessus de la moyenne	4	18	8.7	74.5
Très au-dessus de la moyenne	5	52	25.0	99.5
Je ne sais pas	6	1	.5	100.0
	TOTAL	208	100.0	
Absence de réponse: 17		Moyenne corrigée:		2.82

	Code	N	%	% cumulé
Difficultés d'apprentissage				
Très en-dessous de la moyenne	1	39	18.7	18.7
En-dessous de la moyenne	2	36	17.2	35.9
Dans la moyenne	3	94	45.0	80.9
Au-dessus de la moyenne	4	28	13.4	94.3
Très au-dessus de la moyenne	5	12	5.7	100.0
	TOTAL	209	100.0	
Absence de réponse: 16		Moyenne corrigée:		2.70

	Code	N	%	% cumulé
Problèmes disciplinaires				
Très en-dessous de la moyenne	1	70	33.8	33.8
En-dessous de la moyenne	2	21	10.1	44.0
Dans la moyenne	3	54	26.1	70.0
Au-dessus de la moyenne	4	15	7.2	77.3
Très au-dessus de la moyenne	5	43	20.8	98.1
Je ne sais pas	6	4	1.9	100.0
	TOTAL	207	100.0	
Absence de réponse: 18		Moyenne corrigée:		2.70

2.10 Face aux aspects scolaires suivants, comment situerez-vous élève:

	Code	N	%	% cumulé
Français: Compréhension orale				
Très en-dessous de la moyenne	1	5	2.3	2.3
En-dessous de la moyenne	2	32	15.0	17.4
Dans la moyenne	3	116	54.5	71.8
Au-dessus de la moyenne	4	44	20.7	92.5
Très au-dessus de la moyenne	5	12	5.6	98.1
Je ne sais pas	6	4	1.9	100.0
	TOTAL	213	100.0	
Absence de réponse: 12		Moyenne corrigée:		3.12

Français: expression orale	Code	N	%	% cumulé
Très en-dessous de la moyenne	1	5	2.4	2.4
En-dessous de la moyenne	2	41	19.5	21.9
Dans la moyenne	3	110	52.4	74.3
Au-dessus de la moyenne	4	39	18.6	92.9
Très au-dessus de la moyenne	5	12	5.7	98.6
Je ne sais pas	6	3	1.4	100.0
	TOTAL	210	100.0	

Absence de réponse: 15 Moyenne corrigée: 3.06

Français: lecture	Code	N	%	% cumulé
Très en-dessous de la moyenne	1	6	2.8	2.8
En-dessous de la moyenne	2	35	16.5	19.3
Dans la moyenne	3	106	50.0	69.3
Au-dessus de la moyenne	4	45	21.2	90.6
Très au-dessus de la moyenne	5	14	6.6	97.2
Je ne sais pas	6	6	2.8	100.0
	TOTAL	212	100.0	

Absence de réponse: 13 Moyenne corrigée: 3.13

Français: écriture	Code	N	%	% cumulé
Très en-dessous de la moyenne	1	4	1.9	1.9
En-dessous de la moyenne	2	33	15.6	17.5
Dans la moyenne	3	105	49.5	67.0
Au-dessus de la moyenne	4	47	22.2	89.2
Très au-dessus de la moyenne	5	19	9.0	98.1
Je ne sais pas	6	4	1.9	100.0
	TOTAL	212	100.0	

Absence de réponse: 13 Moyenne corrigée: 3.21

	Code	N	%	% cumulé
Mathématiques				
Très en-dessous de la moyenne	1	7	3.7	3.7
En-dessous de la moyenne	2	22	11.8	15.5
Dans la moyenne	3	67	35.8	51.3
Au-dessus de la moyenne	4	50	26.7	78.1
Très au-dessus de la moyenne	5	33	17.6	95.7
Je ne sais pas	6	8	4.3	100.0
TOTAL		187	100.0	

Absence de réponse: 38 Moyenne corrigée: 3.45

	Code	N	%	% cumulé
Anglais				
Très en-dessous de la moyenne	1	1	.8	.8
En-dessous de la moyenne	2	8	6.7	7.5
Dans la moyenne	3	43	35.8	43.3
Au-dessus de la moyenne	4	30	25.0	68.3
Très au-dessus de la moyenne	5	18	15.0	83.3
Je ne sais pas	6	20	16.7	100.0
TOTAL		120	100.0	

Absence de réponse: 105 Moyenne corrigée: 3.56

2.11 Saviez-vous que cet élève avait déjà fréquenté une classe d'accueil:

	N	%
Oui	94	44.3
Non	118	55.7
TOTAL	212	100.0

Absence de réponse: 13

TROISIEME PARTIE

3.1 Avez-vous déjà pris connaissance du dossier scolaire (fiche d'évaluation des élèves qui ont fréquenté les classes d'accueil:

	N	%
Oui	40	22.2
Non	87	48.3
J'en ignorais l'existence	53	29.4
TOTAL	180	100.0

Absence de réponse: 45

3.2 Connaissez-vous les objectifs des classes d'accueil:

	N	%
Oui	121	66.1
Non	62	33.9
TOTAL	183	100.0

Absence de réponse: 42

Si OUI, indiquez la nature de votre principale source d'information:

	N	%
Lecture	36	34.0
Animation pédagogique	4	3.8
Collègues	55	51.9
Autre	11	10.4
TOTAL	106	100.0

Absence de réponse: 119

3.3 Connaissez-vous les programmes des classes d'accueil:

	N	%
Ouf	33	18.2
Non	148	81.8
TOTAL	181	100.0

Absence de réponse: 44

Sf OUI, indiquez la nature de votre principale source d'information:

	N	%
Lecture	3	10.3
Animation pédagogique	2	6.9
Collègues	20	69.0
Autre	4	13.8
TOTAL	29	100.0

Absence de réponse: 196

Pour les questions 3.2 et 3.3. les sources d'information sur les classes d'accueil qui nous ont été indiquées par nos répondants sont les suivantes:

- l'existence de classes d'accueil au sein de l'école;
- la suppléance au sein de classes d'accueil;
- la visite de membres du bureau de l'accueil.

3.4 Aimeriez-vous participer à des sessions d'information sur les classes d'accueil:

	N	%
Oui	64	35.4
Non	71	39.2
Je ne sais pas	46	25.4
TOTAL	181	100.0

Absence de réponse: 44

3.5 Depuis combien d'années enseignez-vous à des élèves d'origines ethniques différentes:

	N	%	% cumulé
2 ans et moins	29	16.8	16.8
3 à 5 ans	47	27.2	43.9
6 à 8 ans	24	13.9	57.8
9 à 11 ans	29	16.8	74.6
12 ans et plus	44	25.4	100.0
TOTAL	173	100.0	

Absence de réponse: 52

3.6 Suite à votre expérience, recommanderiez-vous une formation complémentaire pour les enseignants ayant à oeuvrer dans une classe régulière avec des enfants d'ethnies différentes:

	N	%
Oui	83	45.6
Non	59	32.4
Je ne sais pas	40	22.0
TOTAL	182	100.0

Absence de réponse: 43

3.7 Est-il important, selon vous, de connaître les traits culturels particuliers aux différentes ethnies de vos élèves:

	Code	N	%	% cumulé
Très important	1	64	35.0	35.0
Assez important	2	91	49.7	84.7
Peu important	3	22	12.0	96.7
Très peu important	4	2	1.1	97.8
Je ne sais pas	5	4	2.2	100.0
TOTAL		183	100.0	

Absence de réponse: 42 Moyenne corrigée: 1.79

3.8 Avez-vous déjà travaillé au sein d'une classe d'accueil:

	N	%
Oui	8	4.3
Non	176	95.7
TOTAL	184	100.0

Absence de réponse: 41

3.9 Est-ce que votre école a organisé cette année des activités particulières pour les enfants d'immigrants (exemple: accueil, P.E.L.O., etc.)

	N	%
Oui	69	38.8
Non	95	53.4
Je ne sais pas	14	7.9
TOTAL	178	100.0

Absence de réponse: 47

Les activités particulières pour les enfants immigrants que nous ont indiquées nos répondants, sont les suivantes:

Activités	Fréquence
- Excursions, voyages, visites	7
- Danse et musique forkloriques (souvent accompagnées de dégustation de mets nationaux)	13
- Rencontres lors des fêtes nationales	7
- Classe-neige ou classe-verte	2
- P.E.L.O.	3
- Olympiades entre les différentes ethnies	5
- AMIGO-AMISOL	1
- Exposition d'artisanat	1

3.10 Quel est votre âge:

	N	%	% cumulé
33 ans et moins	49	27.5	27.5
34 à 38 ans	57	32.0	59.6
39 à 43 ans	27	15.2	74.7
44 ans et plus	45	25.3	100.0
TOTAL	178	100.0	
Absence de réponse: 47	Moyenne:	39 ans	

3.11 Quel est votre sexe:

	N	%
Masculin	60	32.8
Féminin	123	67.2
TOTAL	183	100.0

Absence de réponse: 42

3.12 Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'éducation:

	N	%	% cumulé
10 ans et moins	28	15.4	15.4
11 à 15 ans	56	30.8	46.2
16 à 20 ans	39	21.4	67.6
21 à 25 ans	34	18.7	86.3
26 ans et plus	25	13.7	100.0
TOTAL	182	100.0	

Absence de réponse: 43

3.13 Combien d'années de scolarité vous reconnaît le Ministère de l'Education:

	N	%
14 ans et moins	49	27.4
15 à 16 ans	63	35.2
17 ans et plus	67	37.4
TOTAL	179	100.0

Absence de réponse: 46

3.14 Depuis combien d'années résidez-vous au Québec:

	N	%
Depuis ma naissance	136	74.3
20 ans et moins	18	9.8
21 ans et plus	29	15.8
TOTAL	183	100.0

Absence de réponse: 42

3.15 Avez-vous répondu à ce questionnaire:

	N	%
Seul	153	83.2
Seul, mais après consultation avec des collègues	20	10.9
D'une autre façon	11	6.0
TOTAL	184	100.0

Absence de réponse: 41

Appendice III

Commentaires des répondants

Dans le cadre des prochains paragraphes, nous vous présentons les différents commentaires que nous ont formulés certains de nos répondants.

Dans le but d'en faciliter la lecture, ces derniers ont été regroupés selon les quatre sections suivantes:

A. Commentaires sur les classes d'accueil

B. Commentaires sur les enfants d'immigrants

C. Commentaires généraux

D. Commentaires sur le questionnaire.

A. COMMENTAIRES SUR LES CLASSES D'ACCUEIL

1. Les classes d'accueil sont très utiles. Elles permettent, dans l'ensemble, d'intégrer les enfants immigrants aux classes régulières. Je pense qu'il serait bien que certains enfants restent plus longtemps dans une classe d'accueil jusqu'à ce qu'ils maîtrisent suffisamment les rudiments du français pour pouvoir suivre les cours dans une classe régulière. Bravo aux classes d'accueil. Leurs titulaires font du bon travail.

2. Les classes d'accueil rendent un grand service aux élèves eux-mêmes ainsi qu'aux titulaires des classes régulières. C'est grâce à elles que l'intégration de ces enfants est grandement facilitée dans les classes régulières.

3. Les immigrants arrivent trop tôt dans les classes régulières. Il ne possèdent pas assez la langue pour pouvoir obtenir des résultats encourageants.

4. Etablir des contacts pour faciliter le passage des élèves de l'accueil au régulier. Pour certains cas, cela éviterait des difficultés d'intégration au régulier, surtout au niveau des connaissances du vocabulaire et du langage. Exigences variantes selon les professeurs et le milieu.

5. Recevoir dès le début de l'année plus d'informations sur les élèves qui nous viennent des classes d'accueil.

6. L'intégration des enfants devrait se faire par immersion dans les classes régulières.

7. Je ne crois pas aux classes d'accueil telles qu'elles sont conçues. Je pense que ces enfants devraient être immergés dans une classe de francophones. L'intégration serait beaucoup plus rapide. On devrait toutefois mettre un nombre d'élèves maximum pour ces classes! Exemple: quinze (15) serait suffisant.

8. Qu'il soit tenu compte qu'une implantation subite peut perturber l'enfant provisoirement. Agir en conséquence lors de son classement, après la classe d'accueil. Une année dans cette dernière ne suffit pas pour parfaire à son intégration. Un peu plus d'information au niveau des écoles afin de mieux connaître les travaux réalisés dans les classes d'accueil quant à la classification future de l'enfant. Evaluation? Notes? Comportement, assimilation au pays, milieu, climat, etc.

9. Les classes d'accueil sont une nécessité. Elles facilitent l'intégration des élèves immigrants dans les classes régulières.

B. COMMENTAIRES SUR LES ENFANTS D'IMMIGRANTS

1. Cette élève m'a permis de réaliser l'importance de bien connaître son monde et ainsi de les encourager de la bonne façon.

2. Le cas de X... (élève vietnamienne) est assez particulier. Elle est très douée. Cependant, il est manifeste que certains étudiants immigrants auraient intérêt à demeurer plus longtemps dans les classes d'accueil. Le bain est trop rapide.

3. X... (élève portuguais) est très bien intégré. A l'école, on est très souple et on s'adapte assez vite face aux immigrants, car nous en avons 40% de notre clientèle. Donc, les enfants s'acceptent fort bien.

4. X... (élève portuguaise) est la plus faible de ma classe, mais son agressivité est disparue. Il aurait fallu que je sois sans cesse à côté d'elle. Ses parents ne peuvent lui aider. Elle a mis beaucoup d'efforts et a fait beaucoup de progrès en tout. A la maison, elle montre à sa soeur et à son frère ce qu'elle a appris et ses parents trouvent cela très bien et désirent mettre sa soeur dans ma classe. J'aime beaucoup ces immigrants et il faut leur apporter toujours plus d'attention.

5. Dans le cas de X... (élève italienne), c'est une enfant absolument intégrée à son milieu, très épanouie et heureuse dans son contexte scolaire.

6. Ce garçon est très poli et très réservé. Globalement, son adaptation au milieu est très bonne. Il sait s'organiser. Il est autonome. Très bon travailleur et intellectuellement curieux.

7. Elève très intelligent, mais difficulté d'apprentissage en français.

8. Quand l'enfant présente des troubles d'apprentissage comme X... (élève haïtien), il devrait être acheminé vers une classe d'attente. Car il est très difficile par la suite de l'envoyer dans une classe de récupération comme c'est le cas cette année. X... présente des troubles dyslexiques (re: à la technicienne) et, comme il n'y a pas de place, on conseille de le faire doubler. Ce qui, à mon avis, n'est pas une solution à son problème et enlève la motivation à l'enfant.

9. La plupart des immigrants que j'ai reçus après la classe d'accueil se sont bien intégrés au groupe d'enfant. de a classe.

10. Cet élève devrait demeurer plus longtemps dans les classes d'accueil. Il n'était pas prêt à son arrivée. Beaucoup de difficultés en lecture, français. Se valorise beaucoup avec ses poings, très agressif aux jeux, problèmes de discipline.

11. Beaucoup de difficulté à suivre; adaptation, compréhension. Communication difficile... très susceptible.

12. Cette élève a été absente 74 jours au cours de l'année scolaire, d'où son manque de motivation pour les mathématiques et son échec. De plus, elle n'était pas intéressée à suivre les cours de récupération.

13. Les quelques élèves, surtout vietnamiens, sont des enfants <u>modèles</u>: appliqués, travaillants, gentils, réussissant dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne. Je n'ai jamais de problèmes avec mes petits à date.

14. Sachez que les immigrants sont très bien acceptés et s'intègrent très vite dans nos classes et sont souvent pour nous une richesse, puisque plusieurs d'entre eux sont des premiers de classe, mais à la condition qu'ils soient bien préparés dans les classes d'accueil et qu'ils contrôlent bien la langue parlée et écrite du Québec lorsqu'ils arrivent dans nos classes.

15. Agir de façon juste et équitable avec tous les élèves, peu importe sa nationalité.

16. Chaque élève est très différent des autres. Ces différences sont d'autant plus remarquables que souvent les causes nous échappent.

17. Peut-être les réponses auraient pu être différentes si j'avais eu plus d'un élève immigrant. Mais n'ayant que X... (élève italien) qui n'a aucun problème d'intégration au groupe, les réponses sont simples et bien comme je les vois.

C. COMMENTAIRES GENERAUX

1. Je crois qu'il faudrait accorder une importance très grande à la façon dont on classe les élèves lors de leur intégration dans les classes régulières.

2. Un autre pendant à ce travail pourrait être la version des étudiants eux-mêmes face à leur adoption et à leur insertion dans le système scolaire.

3. Il serait souhaitable qu'il y ait un professeur itinérant pour le suivi de l'enfant au début de son intégration. Car j'ai connu des élèves ayant bien des difficultés. Les haïtiens entre autres!

4. Il y a, à ma connaissance, des groupes ethniques qui ne causent aucun problème. Par contre, pour certains cas, n'importe quelle spécialisation (perfectionnement) ne servirait à rien. Pour ce qui est du questionnaire lui-même, je n'en vois pas la nécessité.

5. Question 3.6: Au secondaire, dans une école de 2,000 élèves, on devrait suivre plus particulièrement les immigrants qui ont des difficultés soit pédagogiques ou psychologiques sans pour cela les séparer des autres. On pourrait leur donner certains cours complémentaires mais les laisser s'intégrer dans leurs groupes-matières réguliers. Les difficultés principales sont: les langues (français et anglais) et l'approche des autres.

6. Dans le but de connaître davantage la clientèle scolaire à laquelle j'enseigne, j'aimerais connaître les différentes activités physiques pratiquées dans ces pays. Leurs critères d'évaluation en sports.

7. L'école où j'enseigne présente de plus en plus une population multiculturelle, multi-ethnique qui complique la tâche des professeurs. Le ratio est beaucoup trop élevé, 1/20 serait idéal.

8. Nous devrions pouvoir consulter le dossier de ces élèves.

9. La définition du terme "classe d'accueil" peut varier selon les personnes. J'ai déjà enseigné à des classes d'allemands, d'italiens que je ne considérais pas comme classe d'accueil.

10. Non, car je ne sais à quoi un commentaire servira au juste. Objectif? aide à l'élève. Objectif? aide au professeur. Pour connaître les troubles d'apprentissage dont souffrent les élèves, particulièrement en "allégée".

11. a) Je me juge assez adulte et responsable pour me renseigner sur les traits culturels de chacun de mes élèves et je ne vois aucunement l'intérêt de participer à des rencontres destinées à me faire connaître le pourquoi et le comment des classes d'accueil.

    b) Quant au programme enseigné dans les classes régulières, il n'est pas important pour moi d'en savoir le contenu. Si l'élève arrive en 5e, c'est que les professeurs d'accueil l'ont jugé apte à suivre ce niveau.

12. Je fais actuellement partie de l'échange FRANCE-QUEBEC, ce qui explique en partie mon ignorance quant aux classes d'accueil. J'ai travaillé en France dans des secteurs comportant une forte population d'immigrés, ce qui m'a permis de répondre aux questions 3.5, 3.6 et 3.7.

13. Je trouve qu'il y aurait beaucoup de choses importantes à savoir sur les immigrants qui pourraient nous être utiles, comme je pense qu'il y aurait beaucoup de choses importantes à savoir sur les enfants dits "problèmes" et aussi beaucoup de choses à savoir sur d'autres points. Personnellement, je trouve cela épuisant d'avoir toujours à se perfectionner.

14. Une formation complémentaire pour les enseignants serait très nécessaire quand il y a plus d'un enfant immigrant dans un même groupe. La communication avec les parents s'avère également très difficile pour un enseignant qui ne reçoit pas d'aide.

D. COMMENTAIRES SUR LE QUESTIONNAIRE

1. Il est bon de constater que les classes d'accueil s'intéressent au développement des étudiants immigrants après quelques années de fonctionnement dans le système scolaire. Cette évaluation permettra sûrement de corriger certaines lacunes.

2. Il est bon que de telles enquêtes aient lieu.

3. Connaître les résultats.

4. Je trouve que c'est bien de vérifier le travail du système scolaire pour l'intégration des immigrants.

5. Je vous félicite d'avoir pensé à un tel genre de questionnaire, car face aux nombreux immigrants que j'ai dans ma classe de français, je ne sais trop comment leur enseigner, même si j'ai un préjugé favorable à leur endroit.

6. Je voudrais savoir le pourquoi de ce questionnaire et ce que ça vous rapporte. S'il y a quelque chose qui ne va pas, je vous prierais de m'en informer le plus tôt possible.

7. J'aimerais être au courant des objectifs précis et des résultats de ce sondage, de même que de l'interprétation de celui-ci.

8. Très désagréable à compléter à la fin d'une année scolaire.

9. Les questions sont trop générales. Les réponses "attendues" ou "exigées", trop radicales ou catégoriques. Pour ma part, je trouve qu'il est très difficile d'intégrer un immigrant dans un cours de français. La langue, instrument de travail, demeure un handicap perpétuel. Sur quels critères se baser? Quelle importance accorder aux bonnes intentions de l'élève? Dans le cadre d'un exposé oral, comment juger un immigrant par rapport à un québécois qui parle comme il parle, etc.

10. 3.6. Ceci dépend du nombre des enfants d'ethnies différentes.
    3.13 Irréaliste dans le cas des diplômes étrangers.
    2.1. Difficile à trancher, considérant que la force des jeunes à cet âge est la taquinerie, parfois cruelle qui se manifeste également envers leurs condisciples de la même origine. Il serait peut-être mieux d'employer la distinction: très bien accepté, accepté, peu ou pas accepté.

11. Le commentaire suivant est revenu par trois fois:
    2.9. Trois dernières questions difficiles à répondre.

12. Pourquoi les questions 3.10 à 3.14?

13. J'aurais aimé connaître le nom de l'organisme qui fait passer ce questionnaire!

14. Les questions ne sont pas complètes ou mal formulées.

15. Il aurait pu y avoir des questions plus précises. Exemple: pour la question 2.2; à cette question, j'aurais répondu: il est dans la moyenne.

16. J'espère que cette recherche ne sera pas vaine, mais qu'elle apportera une instrumentation plus adéquate aux enseignants du secteur régulier.

17. Heureuse initiative, car de plus en plus, on est appelé à avoir des immigrants dans nos classes. Il serait intéressant et souhaitable aussi qu'on puisse communiquer aux professeurs des secteurs réguliers un supplément d'informations et peut-être même des moyens concrets pour bien intégrer ces élèves à nos groupes.

Appendice IV

Tableaux

TABLEAU 1

Distribution du niveau scolaire fréquenté selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	1ère année	2ième année	3ième année	4ième année	5ième année	6ième année	Secondaire I	Secondaire II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Total (rangée)
Chilienne	0	1	0	2	1	3	1	1	4	3	2	18
	0	5.6%	0	11.1%	5.6%	16.7%	5.6%	5.6%	22.2%	16.7%	11.1%	9.0%
	0	3.8%	0	10.0%	7.7%	23.1%	9.1%	3.0%	22.2%	15.8%	22.2%	
Colombienne	0	0	0	1	3	3	1	2	4	2	1	17
	0	0	0	5.9%	17.6%	17.6%	5.9%	11.8%	23.5%	11.8%	5.9%	8.5%
	0	0	0	5.0%	23.1%	23.1%	9.1%	6.1%	22.2%	10.5%	11.1%	
Grecque	2	9	5	3	0	0	0	0	0	0	0	19
	10.5%	47.4%	26.3%	15.8%	0	0	0	0	0	0	0	9.5%
	28.6%	34.6%	15.6%	15.0%	0	0	0	0	0	0	0	
Haitienne	2	2	1	2	2	1	0	4	1	0	0	15
	13.3%	13.3%	6.7%	13.3%	13.3%	6.7%	0	26.7%	6.7%	0	0	7.5%
	28.6%	7.7%	3.1%	10.0%	15.4%	7.7%	0	12.1%	5.6%	0	0	
Italienne	2	3	8	2	0	0	0	0	1	1	0	17
	11.8%	17.6%	47.1%	11.8%	0	0	0	0	5.9%	5.9%	0	8.5%
	28.6%	11.5%	25.0%	10.0%	0	0	0	0	5.6%	5.3%	0	
Libanaise	0	0	4	1	1	2	1	9	1	1	0	20
	0	0	20.0%	5.0%	5.0%	10.0%	5.0%	45.0%	5.0%	5.0%	0	10.0%
	0	0	12.5%	5.0%	7.7%	15.4%	9.1%	27.3%	5.6%	5.3%	0	
Portuguaise	1	11	11	6	4	4	6	14	5	5	1	68
	1.5%	16.2%	16.2%	8.8%	5.9%	5.9%	8.8%	20.6%	7.4%	7.4%	1.5%	33.8%
	14.3%	42.3%	34.4%	30.0%	30.8%	30.8%	54.5%	42.4%	27.8%	26.3%	11.1%	
Vietnamienne	0	0	3	3	2	0	2	3	2	7	5	27
	0	0	11.1%	11.1%	7.4%	0	7.4%	11.1%	7.4%	25.9%	18.5%	13.4%
	0	0	9.4%	15.0%	15.4%	0	18.2%	9.1%	11.1%	36.8%	55.6%	
Total (colonne)	7	26	32	20	13	13	11	33	18	19	9	201
	3.5%	12.9%	15.9%	10.0%	6.5%	6.5%	5.5%	16.4%	9.0%	9.5%	4.5%	100%

Absence de réponses: 24

TABLEAU 2

Distribution de la voie fréquentée au primaire
selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Voie régulière	Voie Orthopédagogique	Total (rangée)
Chilienne	7 87.5% 6.7%	1 12.5% 11.1%	8 7.1%
Colombienne	7 100.0% 6.7%	0 0 0	7 6.2%
Grecque	18 94.7% 17.3%	1 5.3% 11.1%	19 16.8%
Haitienne	10 90.9% 9.6%	1 9.1% 11.1%	11 9.7%
Italienne	15 100.0% 14.4%	0 0 0	15 13.3%
Libanaise	8 100.0% 7.7%	0 0 0	8 7.1%
Portuguaise	31 83.8% 29.8%	6 16.2% 66.7%	37 32.7%
Vietnamienne	8 100.0% 7.7%	0 0 0	8 7.1%
Total (colonne)	104 92.0%	9 8.0%	113 100%

Absence de réponses: 112

TABLEAU 3

Distribution de la voie fréquentée en français
au secondaire selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Voie enrichie	Voie régulière	Voie allégée	Total (rangée)
Chilienne	1 9.1% 14.3%	8 72.7% 14.8%	2 18.2% 14.3%	11 14.7%
Colombienne	1 14.3% 14.3%	6 85.7% 11.1%	0 0 0	7 9.3%
Haitienne	0 0 0	4 100.0% 7.4%	0 0 0	4 5.3%
Italienne	0 0 0	0 0 0	2 100.0% 14.3%	2 2.7%
Libanaise	0 0 0	10 83.3% 18.5%	2 16.7% 14.3%	12 16.0%
Portuguaise	2 8.7% 28.6%	14 60.9% 25.9%	7 30.4% 50.0%	23 30.7%
Vietnamienne	3 18.8% 42.9%	12 75.0% 22.2%	1 6.3% 7.1%	16 21.3%
Total (colonne)	7 9.3%	54 72.0%	14 18.7%	75 100%

Absence de réponses: 150

TABLEAU 4

Distribution de la voie fréquentée en mathématiques au secondaire selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Voie enrichie	Voie régulière	Voie allégée	Total (rangée)
Chilienne	1 11.1% 7.7%	4 44.4% 9.5%	4 44.4% 36.4%	9 13.6%
Colombienne	1 20.0% 7.7%	4 80.0% 9.5%	0 0 0	5 7.6%
Haitienne	0 0 0	3 100.0% 7.1%	0 0 0	3 4.5%
Italienne	0 0 0	1 100.0% 2.4%	0 0 0	1 1.5%
Libanaise	0 0 0	9 81.8% 21.4%	2 18.2% 18.2%	11 16.7%
Portuguaise	2 9.5% 15.4%	14 66.7% 33.3%	5 23.8% 45.5%	21 31.8%
Vietnamienne	9 56.3% 69.2%	7 43.8% 16.7%	0 0 0	16 24.2%
Total (colonne)	13 19.7%	42 63.6%	11 16.7%	66 100%

Absence de réponses: 159

TABLEAU 5

Distribution du secteur fréquenté au secondaire
selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Secteur général	Secteur professionnel	Total (rangée)
Chilienne	7 87.5% 14.0%	1 12.5% 6.7%	8 12.3%
Colombienne	5 100.0% 10.0%	0 0 0	5 7.7%
Haitienne	2 40.0% 4.0%	3 60.0% 20.0%	5 7.7%
Italienne	1 100.0% 2.0%	0 0 0	1 1.5%
Libanaise	8 100.0% 16.0%	0 0 0	8 12.3%
Portuguaise	14 58.3% 28.0%	10 41.7% 66.7%	24 36.9%
Vietnamienne	13 92.9% 26.0%	1 7.1% 6.7%	14 21.5%
Total (colonne)	50 76.9%	15 23.1%	65 100%

Absence de réponses: 160

N.B.: L'échantillon ne contenait aucun étudiant d'origine grecque fréquentant le secondaire

TABLEAU 6

Distribution de la fréquence des rencontres parents-éducateurs selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Fréquence des rencontres			Total (rangée)
	Jamais	Une fois	Deux fois et plus	
Chilienne	11 57.9% 9.3%	6 31.6% 7.9%	2 10.5% 16.7%	19 9.2%
Colombienne	13 76.5% 11.0%	4 23.5% 5.3%	0 0 0	17 8.3%
Grecque	6 31.6% 5.1%	11 57.9% 14.5%	2 10.5% 16.7%	19 9.2%
Haitienne	6 35.3% 5.1%	16 58.8% 13.2%	1 5.9% 8.3%	17 8.3%
Italienne	4 23.5% 3.4%	12 70.6% 15.8%	1 5.9% 8.3%	17 8.3%
Libanaise	13 65.0% 11.0%	6 30.0% 7.9%	1 5.0% 8.3%	20 9.7%
Portuguaise	42 60.0% 35.6%	23 32.9% 30.3%	5 7.1% 41.7%	70 34.0%
Vietnamienne	23 85.2% 19.5%	4 14.8% 5.3%	0 0 0	27 13.1%
Total (colonne)	118 57.3%	76 36.9%	12 5.8%	206 100%

Chi Carré (X^2) = 31.12, dl = 14, sign = .0053

Absence de réponses: 19

TABLEAU 7

Distribution de la question:
"Selon vous, est-ce que votre élève est accepté par l'ensemble des autres" selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Très bien accepté	Assez bien accepté	Peu accepté	Total (rangée)
Chilienne	15 78.9% 11.9%	3 15.8% 4.2%	1 5.3% 14.3%	19 9.3%
Colombienne	13 76.5% 10.3%	4 23.5% 5.6%	0 0 0	17 8.3%
Grecque	10 52.6% 7.9%	8 42.1% 11.3%	1 5.3% 14.3%	19 9.3%
Haitienne	10 58.8% 7.9%	6 35.3% 8.5%	1 5.9% 14.3%	17 8.3%
Italienne	10 58.8% 7.9%	7 41.2% 9.9%	0 0 0	17 8.3%
Libanaise	11 57.9% 8.7%	7 36.8% 9.9%	1 5.3% 14.3%	19 9.3%
Portuguaise	41 59.4% 32.5%	26 37.7% 36.6%	2 2.9% 28.6%	69 33.8%
Vietnamienne	16 59.3% 12.7%	10 37.0% 14.1%	1 3.7% 14.3%	27 13.2%
Total (colonne)	126 61.8%	71 34.8%	7 3.4%	204 100%

Absence de réponses: 21

TABLEAU 8

Distribution de la question: "Selon vous, votre élève exerce-t-il un rôle important susceptible d'être valorisant au sein des autres élèves" selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Très important	Assez important	Peu important	Très peu important	Total (rangée)
Chilienne	4 21.1% 14.8%	9 47.4% 14.5%	6 31.6% 8.2%	0 0 0	19 9.9%
Colombienne	1 6.7% 3.7%	7 46.7% 11.3%	4 26.7% 5.5%	3 20.0% 10.3%	15 7.9%
Grecque	1 6.7% 3.7%	7 46.7% 11.3%	6 40.0% 8.2%	1 6.7% 3.4%	15 7.9%
Haitienne	2 12.5% 7.4%	4 25.0% 6.5%	4 25.0% 5.5%	6 37.5% 20.7%	16 8.4%
Italienne	3 21.4% 11.1%	7 50.0% 11.3%	3 21.4% 4.1%	1 7.1% 3.4%	14 7.3%
Libanaise	2 10.5% 7.4%	6 31.6% 9.7%	9 47.4% 12.3%	2 10.5% 6.9%	19 9.9%
Portuguaise	8 11.9% 29.6%	19 28.4% 30.6%	30 44.8% 41.1%	10 14.9% 34.5%	67 35.1%
Vietnamienne	6 23.1% 22.2%	3 11.5% 4.8%	11 42.3% 15.1%	6 23.1% 20.7%	26 13.6%
Total (colonne)	27 14.1%	62 32.5%	73 38.2%	29 15.2%	191 100%

Absence de réponses: 34

TABLEAU 9

Distribution de la question: "Selon vous, est-ce que votre élève éprouve des difficultés à participer aux activités de la classe" selon l'origine ethnique

N % rangée % colonne	Beaucoup de difficultés	Assez de difficultés	Peu de difficultés	Aucune difficulté	Total (rangée)
Chilienne	0 0 0	1 5.3% 4.2%	4 21.1% 7.1%	14 73.7% 11.7%	19 9.4%
Colombienne	1 6.3% 50.0%	0 0 0	2 12.5% 3.6%	13 81.3% 10.8%	16 7.9%
Grecque	0 0 0	3 15.8% 12.5%	5 26.3% 8.9%	11 57.9% 9.2%	19 9.4%
Haitienne	0 0 0	4 23.5% 16.7%	8 47.1% 14.3%	5 29.4% 4.2%	17 8.4%
Italienne	0 0 0	2 12.5% 8.3%	3 18.8% 5.4%	11 68.8% 9.2%	16 7.9%
Libanaise	0 0 0	3 15.8% 12.5%	3 15.8% 5.4%	13 68.4% 10.8%	19 9.4%
Portuguaise	1 1.4% 50.0%	7 10.1% 29.2%	20 29.0% 35.7%	41 59.4% 34.2%	69 34.2%
Vietnamienne	0 0 0	4 14.8% 16.7%	11 40.7% 19.6%	12 44.4% 10.0%	27 13.4%
Total (colonne)	2 1.0%	24 11.9%	56 27.7%	120 59.4%	202 100%

Absence de réponses: 23

TABLEAU 10

Distribution de la question: "Selon vous, est-ce que votre élève est accepté par l'ensemble des élèves" selon la cohorte

N % rangée % colonne	Très bien accepté	Assez bien accepté	Peu accepté	Total (rangée)
COHORTES				
1974-75	42 64.6% 32.8%	18 27.7% 26.5%	5 7.7% 71.4%	65 32.0%
1975-76	43 65.2% 33.6%	22 33.3% 32.4%	1 1.5% 14.3%	66 32.5%
1976-77	43 59.7% 33.6%	28 38.9% 41.2%	1 1.4% 14.3%	72 35.5%
Total (colonne)	128 63.1%	68 33.5%	7 3.4%	203 100%

Chi Carré (X^2) = 6.47, dl = 4, sign = .166

Absence de réponses: 22

TABLEAU 11

Distribution de la question: "Selon vous, votre élève exerce-t-il un rôle important susceptible d'être valorisant au sein des autres élèves" selon la cohorte

N % rangée % colonne	Très important	Assez important	Peu important	Très peu important	Total (rangée)
COHORTES					
1974-75	5 8.8% 20.0%	24 42.1% 37.5%	21 36.8% 31.3%	7 12.3% 23.3%	57 30.6%
1975-76	12 19.7% 48.0%	21 34.4% 32.8%	19 31.1% 28.4%	9 14.8% 30.0%	61 32.8%
1976-77	8 11.8% 32.0%	19 27.9% 29.7%	27 39.7% 40.3%	14 20.6% 46.7%	68 36.6%
Total (colonne)	25 13.4%	64 34.4%	67 36.0%	30 16.1%	186 100%

Chi Carré (X^2) = 6.73, dl = 6, sign = .345

Absence de réponses: 39

TABLEAU 12

Distribution de la question: "Selon vous, est-ce que votre élève éprouve des difficultés à participer aux activités de la classe" selon la cohorte

N % rangée % colonne	Beaucoup de difficultés	Assez peu de difficultés	Peu de difficultés	Aucune difficulté	Total (rangée)
COHORTES					
1974-75	1 1.6% 33.3%	5 7.8% 22.7%	16 25.0% 28.6%	42 65.6% 34.4%	64 31.5%
1975-76	1 1.5% 33.3%	6 9.0% 27.3%	21 31.3% 37.5%	39 58.2% 32.0%	67 33.0%
1976-77	1 1.4% 33.3%	11 15.3% 50.0%	19 26.4% 33.9%	41 56.9% 33.6%	72 35.5%
Total (colonne)	3 1.5%	22 10.8%	56 27.6%	122 60.1%	203 100%

Chi Carré (X^2) = 3.09, dl = 6, sign = .79

Absence de réponses: 22

TABLEAU 13

Distribution de la question: "A votre connaissance, cet élève a-t-il des relations harmonieuses avec l'ensemble de ses professeurs" selon la cohorte

N % rangée % colonne	Très harmonieuses	Assez harmonieuses	Peu harmonieuses	Très peu harmonieuses	Total (rangée)
COHORTES					
1974-75	34 55.7% 29.6%	25 41.0% 33.3%	2 3.3% 25.0%	0 0 0	61 30.7%
1975-76	43 66.2% 37.4%	21 32.3% 28.0%	1 1.5% 12.5%	0 0 0	65 32.7%
1976-77	38 52.1% 33.0%	29 39.7% 38.7%	5 6.8% 62.5%	1 1.4% 100.0%	73 36.7%
Total (colonne)	115 57.8%	75 37.7%	8 4.0%	1 .5%	199 100%

Chi Carré (X^2) = 6.26, dl = 6, sign = .394

Absence de réponses: 26

TABLEAU 14

Distribution de la motivation pour le travail scolaire selon l'origine ethnique

	N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne		0 0	0 0	10 52.6%	7 36.8%	2 10.5%	19 9.2%	3.57
Colombienne		1 5.9%	0 0	5 29.4%	8 47.1%	3 17.6%	17 8.3%	3.70
Grecque		2 10.5%	1 5.3%	7 36.8%	7 36.8%	2 10.5%	19 9.2%	3.31
Haitienne		2 11.8%	1 5.9%	11 64.7%	3 17.6%	0 0	17 8.3%	2.88
Italienne		0 0	3 17.6%	6 35.3%	6 35.3%	2 11.8%	17 8.3%	3.41
Libanaise		0 0	6 30.0%	1 5.0%	11 55.0%	2 10.0%	20 9.7%	3.45
Portuguaise		2 2.9%	7 10.0%	34 48.6%	24 34.3%	3 4.3%	70 34.0%	3.27
Vietnamienne		0 0	0 0	4 14.8%	11 40.7%	12 44.4%	27 13.1%	4.29
Total		7 3.4%	18 8.7%	78 37.9%	77 37.4%	26 12.6%	206 100%	3.47

Absence de réponses: 19

TABLEAU 15

Distribution de la constance au travail selon l'origine ethnique

	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne	0 0	2 10.5%	10 52.6%	5 26.3%	2 10.5%	19 9.3%	3.36
Colombienne	1 5.9%	0 0	6 35.3%	7 41.2%	2 17.6%	17 8.3%	3.64
Grecque	0 0	2 11.1%	5 27.8%	11 61.1%	0 0	18 8.8%	3.50
Haitienne	2 11.8%	2 11.8%	9 52.9%	4 23.5%	0 0	17 8.3%	2.88
Italienne	1 5.9%	1 5.9%	7 41.2%	7 41.2%	1 5.9%	17 8.3%	3.35
Libanaise	0 0	5 25.0%	3 15.0%	7 35.0%	5 25.0%	20 9.8%	3.60
Portuguaise	1 1.4%	10 14.3%	32 45.7%	21 30.0%	6 8.6%	70 34.1%	3.30
Vietnamienne	0 0	0 0	5 18.5%	8 29.6%	14 51.9%	27 13.2%	4.33
Total	5 2.4%	22 10.7%	77 37.6%	70 34.1%	31 15.1%	205 100%	3.48

Absence de réponses: 20

TABLEAU 16

Distribution de l'esprit de coopération selon l'origine ethnique

	N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne		0	1	7	7	3	18	3.66
		0	5.6%	38.9%	38.9%	16.7%	8.9%	
Colombienne		1	0	5	7	4	17	3.76
		5.9%	0	29.4%	41.2%	23.5%	8.4%	
Grecque		0	2	7	9	1	19	3.47
		0	10.5%	36.8%	47.4%	5.3%	9.4%	
Haitienne		0	5	9	3	0	17	2.88
		0	29.4%	52.9%	17.6%	0	8.4%	
Italienne		0	1	6	9	1	17	3.58
		0	5.9%	35.3%	52.9%	5.9%	8.4%	
Libanaise		0	1	6	11	2	20	3.70
		0	5.0%	30.0%	55.0%	10.0%	9.9%	
Portuguaise		1	4	41	14	8	68	3.35
		1.5%	5.9%	60.3%	20.6%	11.8%	33.7%	
Vietnamienne		0	0	11	4	11	26	4.00
		0	0	42.3%	15.4%	42.3%	12.9%	
Total		2	14	92	64	30	202	3.52
		1.0%	6.9%	45.5%	31.7%	14.9%	100%	

Absence de réponses: 23

TABLEAU 17

Distribution des notes scolaires (d'après les répondants) selon l'origine ethnique

	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne	0 0	2 11.1%	5 27.8%	10 55.6%	1 5.6%	18 9.0%	3.55
Colombienne	1 5.9%	1 5.9%	5 29.4%	6 35.3%	4 23.5%	17 8.5%	3.64
Grecque	0 0	3 15.8%	7 36.8%	9 47.4%	0 0	19 9.5%	3.31
Haitienne	2 12.5%	2 12.5%	9 56.3%	3 18.8%	0 0	16 8.0%	2.81
Italienne	0 0	3 17.6%	8 47.1%	5 29.4%	1 5.9%	17 8.5%	3.23
Libanaise	1 5.0%	5 25.0%	7 35.0%	5 25.0%	2 10.0%	20 10.0%	3.10
Portuguaise	1 1.5%	13 19.7%	32 48.5%	15 22.7%	5 7.6%	66 33.0%	3.15
Vietnamienne	0 0	1 3.7%	8 29.6%	12 44.4%	6 22.2%	27 13.5%	3.85
Total	5 2.5%	30 15.0%	81 40.5%	65 32.5%	19 9.5%	200 100%	3.31

Absence de réponses: 25

TABLEAU 18

Distribution de la compréhension orale en français selon l'origine ethnique

	N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne		0 0	1 5.6%	7 38.9%	8 44.4%	2 11.1%	18 9.2%	3.61
Colombienne		0 0	2 12.5%	6 37.5%	6 37.5%	2 12.5%	16 8.2%	3.50
Grecque		0 0	3 15.8%	13 68.4%	3 15.8%	0 0	19 9.7%	3.00
Haitienne		1 5.9%	1 5.9%	13 76.5%	2 11.8%	0 0	17 8.7%	2.94
Italienne		0 0	3 17.6%	7 41.2%	6 35.3%	1 5.9%	17 8.7%	3.29
Libanaise		2 11.1%	2 11.1%	11 61.1%	2 11.1%	1 5.6%	18 9.2%	2.88
Portuguaise		1 1.6%	17 26.6%	36 56.3%	6 9.4%	4 6.3%	64 32.7%	2.92
Vietnamienne		1 3.7%	2 7.4%	14 51.9%	8 29.6%	2 7.4%	27 13.8%	3.29
Total		6 2.6%	31 15.8%	107 54.6%	41 20.9%	12 6.1%	196 100%	3.12

Absence de réponses: 29

TABLEAU 19

Distribution de l'expression orale en français selon l'origine ethnique

	N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne		0	1	7	8	2	18	3.61
		0	5.6%	38.9%	44.4%	11.1%	9.2%	
Colombienne		0	1	9	5	1	16	3.37
		0	6.3%	56.3%	31.3%	6.3%	8.2%	
Grecque		0	3	12	4	0	19	3.05
		0	15.8%	63.2%	21.1%	0	9.7%	
Haitienne		1	3	12	1	0	17	2.76
		5.9%	17.6%	70.6%	5.9%	0	8.7%	
Italienne		0	3	10	3	1	17	3.11
		0	17.6%	58.8%	17.6%	5.9%	8.7%	
Libanaise		1	8	6	2	1	18	2.66
		5.6%	44.4%	33.3%	11.1%	5.6%	9.2%	
Portuguaise		1	14	38	7	3	63	2.95
		1.6%	22.2%	60.3%	11.1%	4.8%	32.3%	
Vietnamienne		1	6	10	7	3	27	3.18
		3.7%	22.2%	37.0%	25.9%	11.1%	13.8%	
Total		4	39	104	37	1	195	3.06
		2.1%	20.0%	53.3%	19.0%	5.6%	100%	

Absence de réponses: 30

TABLEAU 20

Distribution de la lecture française selon l'origine ethnique

N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne	0 0	1 5.6%	9 50.0%	6 33.3%	2 11.1%	18 9.3%	3.50
Colombienne	0 0	1 6.3%	8 50.0%	6 37.5%	1 6.3%	16 8.2%	3.43
Grecque	1 5.3%	3 15.8%	9 47.4%	5 26.3%	1 5.3%	19 9.8%	3.10
Haitienne	1 5.9%	4 23.5%	11 64.7%	1 5.9%	0 0	17 8.8%	2.70
Italienne	0 0	1 5.9%	11 64.7%	3 17.6%	2 11.8%	17 8.8%	3.35
Libanaise	1 5.6%	5 27.8%	8 44.4%	3 16.7%	1 5.6%	18 9.3%	2.88
Portuguaise	1 1.6%	17 27.4%	30 48.4%	11 17.7%	3 4.8%	62 32.0%	2.96
Vietnamienne	1 3.7%	2 7.4%	14 51.9%	7 25.9%	3 11.1%	27 13.9%	3.33
Total	5 2.6%	34 17.5%	100 51.5%	42 21.6%	13 6.7%	194 100%	3.12

Absence de réponses: 31

TABLEAU 21

Distribution de l'écriture française selon l'origine ethnique

N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne	1 5.6%	1 5.6%	7 38.9%	6 33.3%	3 16.7%	18 9.2%	3.50
Colombienne	0 0	1 6.3%	5 31.3%	9 56.3%	1 6.3%	16 8.2%	3.62
Grecque	1 5.3%	1 5.3%	10 52.6%	6 31.6%	1 5.3%	19 9.7%	3.26
Haitienne	0 0	3 17.6%	11 64.7%	3 17.6%	0 0	17 8.7%	3.00
Italienne	0 0	3 17.6%	10 58.8%	2 11.8%	2 11.8%	17 8.7%	3.17
Libanaise	1 5.6%	7 38.9%	8 44.4%	1 5.6%	1 5.6%	18 9.2%	2.66
Portuguaise	1 1.6%	15 23.8%	33 52.4%	10 15.9%	4 6.3%	63 32.3%	3.01
Vietnamienne	0 0	0 0	13 48.1%	8 29.6%	6 22.2%	27 13.8%	3.74
Total	4 2.1%	31 15.9%	97 49.7%	45 23.1%	18 9.2%	195 100%	3.21

Absence de réponses: 30

TABLEAU 22

Distribution de la réussite en mathématiques selon l'origine ethnique

N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne	0 0	3 18.8%	6 37.5%	5 31.3%	2 12.5%	16 9.3%	3.37
Colombienne	2 15.4%	0 0	6 46.2%	3 23.1%	2 15.4%	13 7.6%	3.23
Grecque	1 5.6%	1 5.6%	3 16.7%	11 61.1%	2 11.1%	18 10.5%	3.66
Haitienne	1 6.3%	3 18.8%	11 68.8%	1 6.3%	0 0	16 9.3%	2.75
Italienne	0 0	3 20.0%	6 40.0%	4 26.7%	2 13.3%	15 8.7%	3.33
Libanaise	0 0	4 22.2%	5 27.8%	4 22.2%	5 27.8%	18 10.5%	3.55
Portuguaise	2 3.7%	7 13.0%	22 40.7%	14 25.9%	9 16.7%	54 31.4%	3.38
Vietnamienne	0 0	1 4.5%	5 22.7%	7 31.8%	9 40.9%	22 12.8%	4.09
Total	6 3.5%	22 12.8%	64 37.2%	49 28.5%	31 18.0%	172 100%	3.44

Absence de réponses: 53

TABLEAU 23

Distribution de la réussite en anglais selon l'origine ethnique

N % en rangée	Très en-dessous de la moyenne (1)	En-dessous de la moyenne (2)	Dans la moyenne (3)	Au-dessus de la moyenne (4)	Très au-dessus de la moyenne (5)	N Total	Moyennes
Chilienne	0 0	1 7.7%	7 53.8%	4 30.8%	1 7.7%	13 13.7%	3.38
Colombienne	0 0	0 0	3 30.0%	3 30.0%	4 40.0%	10 10.5%	4.10
Grecque	0 0	0 0	0 0	2 100.0%	0 0	2 2.1%	4.00
Haitienne	0 0	1 12.5%	6 75.0%	1 12.5%	0 0	8 8.4%	3.00
Italienne	0 0	1 25.0%	1 25.0%	2 50.0%	0 0	4 4.2%	3.25
Libanaise	0 0	1 6.7%	4 26.7%	6 40.0%	4 26.7%	15 15.8%	3.86
Portuguaise	1 3.6%	4 14.3%	14 50.0%	4 14.3%	5 17.9%	28 29.5%	3.28
Vietnamienne	0 0	0 0	4 26.7%	8 53.3%	3 20.0%	15 15.8%	3.93
Total	1 1.1%	8 8.4%	39 41.1%	30 31.6%	17 17.9%	95 100%	3.56

Absence de réponses: 130

TABLEAU 24

Distribution des études terminales des élèves telles qu'anticipées par les répondants suivant l'emploi actuellement occupé par les chefs de famille

N % rangée % colonne	Ouvriers	Bureau Services	Gérants commerçants	Semi-prof. et profes-sionnels	Sans emploi	Total (rangée)
Des études se-condaires de ler cycle	6 60.0% 6.9%	1 10.0% 2.1%	1 10.0% 7.7%	0 0% 0%	2 20.0% 18.2%	10 5.6%
Des études se-condaires de 2e cycle	20 54.1% 23.0%	9 24.3% 18.8%	4 10.8% 30.8%	1 2.7% 5.6%	3 8.1% 27.3%	37 20.9%
Des études collégiales	28 54.9% 32.2%	13 25.5% 27.1%	4 7.8% 30.8%	5 9.8% 27.8%	1 2.0% 9.1%	51 28.8%
Des études universitaires	8 23.5% 9.2%	14 41.2% 29.2%	1 2.9% 7.7%	9 26.5% 50.0%	2 5.9% 18.2%	34 19.2%
Je ne sais pas	25 55.6% 28.7%	11 24.4% 22.9%	3 6.7% 23.1%	3 6.7% 16.7%	3 6.7% 27.3%	45 25.4%
Total (colonne)	87 49.2%	48 27.1%	13 7.3%	18 10.2%	11 6.2%	177 100.0%

TABLEAU 25

Distribution des études terminales des élèves telles qu'anticipées par les répondants suivant l'emploi occupé à l'origine par les chefs de famille

N % rangée % colonne	Ouvriers	Bureau services	Gérants commerçants	Semi-prof. et professionnels	Total (rangée)
Des études secondaires de 1er cycle	4 50.0% 6.3%	4 50.0% 14.3%	0 0% 0%	0 0% 0%	8 6.2%
Des études secondaires de 2e cycle	20 71.4% 31.3%	4 14.3% 14.3%	3 10.7% 33.3%	1 3.6% 3.6%	28 21.7%
Des études collégiales	17 44.7% 26.6%	12 31.6% 42.9%	2 5.3% 22.2%	7 18.4% 25.0%	38 29.5%
Des études universitaires	7 24.1% 10.9%	5 17.2% 17.9%	3 10.3% 33.3%	14 48.3% 50.0%	29 22.5%
Je ne sais pas	16 61.5% 25.0%	3 11.5% 10.7%	1 3.8% 11.1%	6 23.1% 21.4%	26 20.2%
Total (colonne)	64 49.6%	28 21.7%	9 7.0%	28 21.7%	129 100.0%

Chi Carré (X^2) = 32.01, dl = 12, Sign. = .001

Absence de réponses: 96

TABLEAU 26

Résultats de l'analyse de variance concernant la performance scolaire en français durant l'année 1977-78 pour les élèves de l'élémentaire en isolant l'effet de l'origine ethnique et des cohortes

Sources de variation	Sommes des carrés	dl	Carré moyen	F	Sign. du F
Effets combinés	1391.68	5	278.34	3.45	.008
- Origine ethnique	1196.72	3	398.91	4.94	.004
- Cohortes	562.60	2	281.30	3.48	.073
Expliquées	1882.69	10	188.27	2.33	.021
Résiduelles	4844.61	60	80.74		
TOTAL	6727.30	70	96.10		

TABLEAU 27

Résultats de l'analyse de variance concernant la performance scolaire en mathématiques durant l'année 1977-78 pour les élèves de l'élémentaire en isolant l'effet de l'origine ethnique et des cohortes

Sources de variation	Sommes des carrés	dl	Carré moyen	F	Sign. du F
Effets combinés	1499.17	5	299.83	3.83	.004
- Origine ethnique	1402.53	3	467.51	5.97	.001
- Cohortes	323.57	2	161.79	2.07	.136
Expliquées	1697.73	10	169.77	2.17	.032
Résiduelles	4699.99	60	78.33		
TOTAL	6397.72	70	91.40		

Appendice V

Niveau scolaire, performance et intégration sociale

Les analyses de cette annexe essaient de raffiner, sous un autre angle, celles du modèle analytique général de la section 5. Divers développements de la présente étude montraient des différences entre l'élémentaire et le secondaire, notamment au niveau de la performance scolaire*, les élèves de l'élémentaire ayant en moyenne une performance inférieure à ceux du secondaire (4.5.2).

On a voulu explorer ici s'il existait aussi des différences au niveau des déterminants lorsque ceux-ci faisaient partie de modèles où leurs effets respectifs étaient contrôlés simultanément. Pour fins de clarté, on traitera, dans cette annexe, principalement des déterminants de la performance scolaire et de l'intégration sociale en milieu scolaire.

Le tableau V.1 confirme plusieurs aspects importants du modèle général**. Ainsi, autant à l'élémentaire qu'au secondaire, l'influence des attitudes est positive, forte et significative. Par ailleurs, le statut socio-économique n'est pas, comme dans le cas du modèle général, une variable très déterminante. Dans les sous-modèles analysés et dans les équations de la performance scolaire et l'intégration sociale, l'influence du statut socio-économique est faible, s'exerce dans des directions opposées et n'est pas significative. Enfin, les pourcentages de variance expliquée dans les deux équations sont élevés.

---

* Performance scolaire selon le dossier cumulatif.

** Pour la définition et l'opérationnalisation des variables, voir section 5.1.

TABLEAU V.1

Coefficients bêta des régressions de la performance scolaire et l'intégration des jeunes immigrants selon le niveau scolaire (valeurs perçues)

Variables dépendantes	Variables indépendantes													
	Age		Statut socio-écon.		Cohorte		Attitudes		Comportement scolaire		Performance scolaire		R^2	
	Elem.	Sec.	Elem.	Sec.	Elem.	Sec.	Elem.	Sec.	Elem.	Sec.	Elem.	Sec.	Elem.	Sec.
Attitudes	.20**	.01	.10	.28*	.01	-.15							.05	.10
Comportement scolaire	-.20**	-.10	-.31*	.06	-.15	.17	.11	.40*					.12	.20
Performance scolaire	.06	.16	.12	-.12	.03	-.07	.70*	.37*					.54	.18
Intégration sociale	.16**	-.04	-.09	-.01	.06	-.23**	.53*	.37*	-.01	.02	.15	.10	.47	.25

N élémentaire = 88
N secondaire = 61

* Significatif à $p < .05$

** Significatif à $p < .08$

Les sous-modèles ne sont pas identiques toutefois. On s'aperçoit que les équations de l'élémentaire sont plus adéquates que celles du secondaire: pour la performance scolaire, la variance expliquée par l'équation de l'élémentaire est trois fois celle du secondaire; pour l'intégration sociale, elle l'est deux fois plus. La variable attitudes exerce aussi une plus grande influence à l'élémentaire qu'au secondaire. Finalement, la variable cohorte, qui n'avait, à proprement parler, d'influence sur l'intégration sociale dans le modèle général, a une influence non négligeable dans le cas du secondaire (-.22), influence qui approche le seuil de signification ($p = .08$).

Si l'on considère maintenant d'autres aspects du tableau V.1, il est intéressant de discuter les déterminants des attitudes. Le modèle général avait montré que l'âge et le statut socio-économique avaient un effet positif, de modéré à fort et significatif sur les attitudes. De plus, l'influence de la cohorte était faible et non-significative. Dans les sous-modèles pour l'élémentaire et le secondaire, l'âge et le statut socio-économique exercent un effet direct modéré et cet effet approche la signification statistique. Mais ces effets ne sont pas consistants: l'âge influençant particulièrement au niveau élémentaire et le statut socio-économique au niveau secondaire. Quant à la cohorte, elle a un effet direct négatif* sur les attitudes au secondaire, mais cette influence n'est pas significative.

Il n'est malheureusement pas possible d'offrir une interprétation adéquate de toutes ces différences. Pourquoi les équations de

---

* Effet négatif en raison de la codification de cette variable. Ainsi, plus les élèves du secondaire ont passé du temps dans le système scolaire, plus le niveau des attitudes est élevé.

l'élémentaire expliquent-elles plus de variance dans la performance scolaire et l'intégration sociale? Pourquoi les attitudes exercent-elles un rôle plus important à l'élémentaire? Pourquoi l'âge et le statut socio-économique influencent-ils les attitudes de manière différentielle selon le niveau scolaire?

En comparant les sous-modèles de l'élémentaire et secondaire et ceux des garçons et filles, on ne réussit pas à trouver des constantes qui permettraient l'ébauche d'une interprétation. Prenons le cas des déterminants des attitudes. Si, d'une part, on avait pu établir une correspondance entre les coefficients (élémentaire-secondaire et garçons-filles) et que, d'autre part, cette correspondance se doublait d'une surreprésentation de garçons ou de filles à un niveau donné et selon la correspondance observée, on aurait pu alors interpréter les différences entre les coefficients des sous-modèles en fonction des processus de socialisation discutés au chapitre 5. Mais puisque le sens des différences des coefficients de l'élémentaire et du secondaire n'est pas consistant et que, par ailleurs, il n'y a pas de surreprésentation significative d'un sexe par rapport à l'autre à un niveau scolaire donné, cette approche explicative ne s'avère pas satisfaisante.

A partir des analyses sur les déterminants des attitudes, on peut seulement affirmer (sans expliquer pourquoi) que l'âge est un facteur important pour la détermination des attitudes chez les garçons à l'élémentaire, que le statut socio-économique l'est encore pour les garçons mais du secondaire et que, enfin, la cohorte a plus d'influence chez les filles du secondaire.

Même les affirmations précédentes sont provisoires, car il aurait fallu contrôler effectivement l'influence du sexe dans les sous-modèles du niveau scolaire. De même, les conclusions plus générales énoncées antérieurement, pour être plus sûres, se devraient d'être testées pour l'influence du sexe.

Le contrôle par le sexe s'avère cependant hasardeux en raison de la petite taille de l'échantillon de l'étude. Cette même remarque s'applique évidemment au contrôle par la variable ethnie, surtout si on l'introduisait dans des sous-modèles déjà contrôlés à la fois par le sexe et le niveau scolaire!

La taille de l'échantillon ne permet donc pas d'aller plus en profondeur à la recherche d'une interprétation plausible des différences constatées. On est donc contraint de ne retenir que les aspects consonnants avec le modèle général (adéquation des équations prédictives de la performance scolaire et l'intégration sociale, impact notable des attitudes et manque d'effet direct consistant du statut socio-économique), de constater les différences et d'espérer qu'une étude disposant d'un échantillon plus large puisse les élucider.